

HELSINGIN YLIOPISTON  
KASVATUSTIETEEN LAITOKSEN  
TUTKIMUKSIA 182

**Jaana Poikolainen**

**KASVATUSTIETOISUUDEN ULOTTUVUUKSIA**  
**Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta**

*Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen  
juhlasalissa, perjantaina 29. marraskuuta 2002 klo 12.*

HELSINKI 2002



HELSINGIN YLIOPISTON  
KASVATUSTIETEEN LAITOKSEN  
TUTKIMUKSIA 182

**Jaana Poikolainen**

**KASVATUSTIETOISUUDEN ULOTTUVUUKSIA**  
**Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta**

HELSINKI 2002

**Valvoja**

Professori Hannele Niemi

**Ohjaajat**

Professori Hannele Niemi

Dosentti Marja Martikainen

**Esitarkastajat**

Professori Sirkka Hirsjärvi, Jyväskylän yliopisto

Professori Jouko Huttunen, Jyväskylän yliopisto

**Vastaväittäjä**

Professori Sirkka Hirsjärvi, Jyväskylän yliopisto

**Kansikuva:** Jaana Poikolainen

Yliopistopaino, Helsinki

ISBN 952 - 10 - 0767 - 2 (nid.)

ISBN 952 - 10 - 0768 - 0 (PDF)

ISSN 1238 - 3465

HELSINGIN YLIOPISTO

Kasvatustieteen laitos

Tutkimuksia 182, 2002

**Jaana Poikolainen**

## **KASVATUSTIETOISUUDEN ULOTTUUVUUKSIA**

### **Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta**

#### **Tiivistelmä**

Tutkimuksessa selvitettiin vanhempien kasvatustietoisuuden rakentumista sekä kasvatustietoisuuden kehittämisen mahdollisuutta. Tavoitteena oli tutkia millainen merkitys kasvatukseen liittyvän tiedon jakamisella vanhempainkasvatuksen avulla on vanhempien käsityksiin kasvatuksesta. Tutkimusteemoina olivat vanhempainkurssille osallistuneiden vanhempien käsitykset vanhempainkurssin merkityksistä, lasten kasvatuksesta, vanhemmuudesta, kasvatustiedon koostumuksesta, kasvatukseen liittyvistä arvoista sekä lapsen perusolemuksesta. Käsitysten pohjalta tarkasteltiin mahdollisia kasvatustietoisuuden muutoksia sekä muodostettiin kuva vanhempien kasvatusajattelusta. Tutkimusaineiston keruu tapahtui haastattelemalla 17:ää kurssille osallistunutta vanhempaa. Aineisto analysoitiin käyttämällä fenomenografista otetta.

Vanhempien käsitykset kasvatuksesta vaihtelivat autoritaarisesta kasvatuksesta rakentavaan kasvatukseen. Käsitykset vanhemmuudesta kulkivat akselilla määrällijästä ohjaavaan vastuunkantajaan. Osa vanhemmista prosessoivat tietoa useiden eri lähteiden pohjalta, ja muodostivat niiden perusteella osan kasvatusajattelustaan. Noin puolet vanhemmista muodostivat käsityksensä lasten kasvatuksesta pääasiassa oman kotikasvatuksensa tai muiden ihmisten kanssa käymiensä keskusteluiden perusteella. Kasvatukseen liittyvät arvot olivat altruistisesti tai egoistisesti värittyneitä. Lapsen perusolemukseen liittyvät käsitykset pohjautuivat fatalistiseen tai autonomiseen orientaatioon.

Vanhempainkurssilla jaetun tiedon sekä erilaisten harjoitusten vaikutukset käsityksiin kasvatuksen sisällöstä olivat vähäisiä. Vanhemmat, jotka olivat aikaisemminkin kasvattaneet ohjaavan, rakentavan kasvatusajattelun mukaisesti, kokivat saaneensa vahvistusta aikaisemmalle kasvatusajattelulleen. Osa vanhemmista kokeili kurssilta omaksumiaan ohjeita mekaanisesti, jolloin voidaan puhua ideologian sisäistämisestä ilman pohdiskelevaa ajattelua. Muutamat haastatelluista tulkit-sivat sekä muiden vanhempien että kouluttajan puhetta selektiivisesti, jolloin tul-kinta johti valikoivaan päättelyyn ja ristiriitaisten käsitysten vahvistumiseen lasten kasvatuksesta.

Kasvatustietoisuuden kehittäminen osoittautui problemaattiseksi tehtäväksi, sillä ajatteluprosessien suhteen toteutui osittain pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Käsitykset jäivät toisinaan ideaalitason käsityksiksi, jolloin julkilausuttu käsitys ei toteutunut toiminnan tasolla. Vanhempien kasvatusajattelun rakennusaineina ovat uskomukset, käsitykset ja kokemukset, sekä arvot ja ihmiskäsitykset, joiden lisäk-

si myös sosiokulttuuriset tekijät ovat osatekijänä mukana vanhempien kasvatusajattelun muotoutumisessa. Refleksiivinen ajattelu mahdollistaa kasvatukseen liittyvän tiedon kriittisen analysoinnin, jolloin myös toiminta vastaa julkilausuttua käsitystä.

**Avainsanat:** kasvatustietoisuus, lasten kasvatusta, vanhemmuus, arvot, ihmiskäsitykset, fenomenografia

**Jaana Poikolainen**

**EXTENT OF EDUCATIONAL CONSCIOUSNESS**  
**Parents' conceptions of childrearing and parenthood**

**Abstract**

The main aims of the study were to analyze the structure of parents' educational consciousness and to investigate the possibilities for developing parents' consciousness regarding childrearing. The purpose was to study how information offered in a parent education programme on childrearing influenced parents' understanding of childrearing. Research themes covered parents' conceptions of the significance of the education programme, the content of educational knowledge, the conceptions of childrearing, parenthood, values and the idea of a child. Based on these conceptions, changes in educational consciousness were studied and an understanding of the way parents think of childrearing was emerged. Data were collected by interviewing 17 parents among those participating in the programme. The data were analysed using the phenomenographic method.

Parents' conceptions of childrearing ranged from authoritarian to constructive. Conceptions of parenthood varied from a commanding point of view to guiding and responsibility. Some parents based their understanding of childrearing on processed information gathered from various sources. Approximately half of the parents based their understanding of childrearing either on their own experiences in childhood or on discussion with other persons. The values regarding childrearing were either altruistic or egoistic. The conceptions of the idea of a child were fatalistically or autonomously orientated.

The information distributed during the parent education programme as well as the impact of different exercises on the understanding of the content of childrearing were scant. Parents who had previously based their childrearing on guidance and constructive methods, felt that their previous childrearing methods had been given support and confirmation. One group of parents applied the instructions received during the program mechanically, which reflected the fact that an ideology can be implemented without reflexive thinking. Some persons interviewed interpreted the discussions of other parents and the instructor in a selective way; thus the interpretations resulted in selective conclusions and contradictory conceptions of childrearing.

The development of parents' educational consciousness proved to be a problematic task, because of the paradox of pedagogic knowledge. The conceptions remained on an idealistic level for some participants, and the concepts introduced

were not applied in practice. The educational consciousness of the parents is based on the beliefs, conceptions and experiences of childrearing. It is also based on their values and on the idea on man. In addition to these, sociocultural elements also have an impact on parents' educational consciousness. Reflexive thinking makes it possible to analyse educational knowledge, and this enables correspondence between explicitly expressed conceptions and childrearing practices.

**Keywords:** educational consciousness, childrearing, parenthood, values, idea of man, phenomenography



## ESIPUHE

Tutkimusmatkani alkoi kiinnostuksesta vanhemmuutta ja lasten kasvatusta, erityisesti kasvatustietoisuutta kohtaan. Vanhempien kasvatustietoisuus on tutkimusalue, joka on ollut sekä hyvin mielenkiintoinen että haasteellinen kohde. Ilmiöön pureutumisen ja tutkimuksen tekemisen ovat mahdollistaneet monet eri henkilöt ja yhteisöt.

Kiitän lämpimästi jatko-opintojeni valvojaa ja työni ohjaajaa tiedekunnan dekaania, professori Hannele Niemeä. Hän on ohjannut työtäni eteenpäin asiantuntevalla ja kriittisellä tavalla. Dosentti Marja Martikainen on ollut väitöskirjaprojektini innostava ja kannustava ohjaaja sen alkuhetkistä lähtien. Hän on luotsannut työtäni karikoiden ohitse, lämpimällä ja asiantuntevalla otteella. Sydämellinen kiitos kaikista avartavista keskusteluista ja luottamuksesta työhöni. Olen kiitollinen tutkimukseni esitarkastajille professori Sirkka Hirsjärvelle sekä professori Jouko Huttuselle arvokkaista ja rakentavista palautteista, jotka auttoivat viimeistelemään työni.

Monet ihmiset ovat olleet eri tavoin myötävaikuttamassa tutkimukseni valmistumiseen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos on ollut akateeminen kasvuympäristöni. Assistenttina työskennellessäni minulla oli mahdollisuus tehdä tutkimusta ja toisinaan saatoinkin todella uppoutua tutkimuksen pariin. Kiitän kaikkia keskustelukumppaneita, opiskelijoita sekä kollegoita, joiden kanssa ajatusten vaihto on ollut tärkeää, ja joita ilman tutkimuksen tekeminen olisi ollut yksinäistä puurtamista. KT Anne Nevgi herätti aikoinaan kiinnostukseni tutkimusta kohtaan ja KT Leila Pehkonen lisäsi innokkuuttani esittämällä tiukkoja tutkimukseen liittyviä vaatimuksia positiivisessa hengessä. Hän myös kommentoi osaa tutkimuksestani. KK Pirkko Hynnisen kanssa yhteisessä työhuoneessa käydyt keskustelut olivat huimia, monet kiitokset niistä. KM Päivi Sutinen on ollut myös mukana tutkimusmatkalla sen loppuvaiheissa, kiitos osuvista huomioista. KM Eevastiina Parikka luki käsikirjoitukseni ja teki hyödyllisiä korjausehdotuksia, niistäkin kiitokset. Ajattelua ja tiedon prosessointia koskevat keskustelut professori Thomas Popkewitzin kanssa ovat avartaneet näkemyksiäni. Kiitos ajatusten vaihdosta.

Kasvatustieteen laitoksen esimies, dosentti Marja Martikainen on hyväksynyt tutkimukseni laitoksen julkaisusarjaan. Kiitos amanuenssi Tuomo Aallolle, joka auttoi tutkimukseni viimeistelyssä julkaisukuntoon. Tutkimukseni taloudellisesta tuesta kiitän Emil Aaltosen Säätiötä sekä Suomalaista Konkordia-liittoa. Kiitos kaikille tutkimukseen osallistuneille vanhemmille sekä vanhempainkurssin kouluttajalle.

Ystäviäni kiitän ymmärtävästä tuesta pitkin tutkijan polkuja kulkiessani. Heidän kanssaan käymäni keskustelut ovat toisinaan vieneet myös tutkimustani eteenpäin. Erityisesti he ovat olleet henkinen tukeni matkan varrella. Kiitän äitiäni Kyllikkiä ja veljeäni Jormaa perheineen, jotka ovat kannustaneet minua elinikäiseen opiskeluun. Lopuksi haluan kiittää lapsiani Leoa, Leeaa, Lassia ja Lauria, jotka ovat pitäneet ajatukseni kiinni myös arkielämän kasvatuksessa ja vanhemmuudessa.

Lohjalla lokakuussa 2002

Jaana Poikolainen



# SISÄLTÖ

1	LÄHTÖKOHTIA JA SUUNTAVIIVOJA .....	1
1.1	Teoreettinen ankkurointi ja tutkimuskysymykset .....	1
1.2	Näkökulman ja raportin rakenteen avaus .....	3
2	KASVATUSTIETOISUUS .....	5
2.1	Tietoisuuden rakenne ja toiminta .....	5
2.2	Kasvatustietoisuuden sisältö .....	11
3	TUTKIMUSMENETELMÄ JA -AINEISTO .....	15
3.1	Fenomenografinen ote .....	15
3.2	Aineiston hankinta .....	21
3.3	Haastattelujen suorittaminen .....	23
3.4	Vanhempien taustoja .....	25
4	VANHEMPAINKURSSILLA .....	31
4.1	Vanhempainkasvatuksen ja -kurssin taustoja .....	31
4.2	Vanhempainkurssin sisältö .....	34
4.3	Vanhempien käsityksiä kurssin merkityksistä .....	36
4.3.1	Ristiriitaisia käsityksiä .....	37
4.3.2	Muutosta yritetään mekaanisesti .....	38
4.3.3	Vahvasti omia ajatuksia .....	40
4.5	Uskomukset ja ympäröivä kulttuuri käsitysten taustalla .....	42
5	LASTEN KASVATUKSEN MONIMUOTOISUUS .....	45
5.1	Kasvatusta vai sosialisatiota? .....	45
5.2	Hyvän kasvatuksen määrittelyn ongelmallisuus .....	47
5.3	Vanhempien käsityksiä lasten kasvatuksesta .....	49
5.3.1	Sääntöjä, kuria tai välinpitämättömyyttä .....	50
5.3.2	Lasten kanssa elämistä .....	52
5.3.3	Ohjaamista ja ongelmanratkaisukeinojen opettelua .....	54
5.3.4	Demokratiaa ja ohjaamista .....	55
5.4	Autoritaarisesta rakentavaan kasvatukseen .....	57
6	HAASTEELLINEN VANHEMMUUS .....	61
6.1	Vanhemmuuden rajapinnat .....	61
6.2	Kasvatusvastuusta .....	63
6.3	Vanhempien käsityksiä vanhemmuudesta ja vastuusta .....	66
6.3.1	Osittain perustarpeista huolehtimista ja jonkinlaista kasvatusvastuuta .....	66
6.3.2	Yhteiseloja ja iloa sekä epäroivää vastuunottamista .....	68
6.3.3	Elämään ohjaamista ja kokonaisvaltaista vastuuta .....	70
6.4	Huolehtimista ja vastuuta kulttuurin viitoittamana .....	72
7	KASVATUSTIEDON KOOSTUMUS .....	77
7.1	Vanhempien kasvatustiedon rakenne .....	77
7.1.1	Keskustelut naapureiden kanssa .....	78
7.1.2	Positiivinen malli kotoa .....	80
7.1.3	Tiedon prosessointi eri lähteiden pohjalta .....	81

8	KASVATUKSEEN LIITTYVIÄ ARVOJA .....	85
8.1	Arvojen funktio .....	85
8.2	Muuttuvat kasvatuksen arvot? .....	86
8.3	Vanhempien käsityksiä kasvatuksen päämääristä sekä arvoista .....	88
8.3.1	Onnellisuus ja tyytyväisyys omaan elämään .....	89
8.3.2	Itsenäisyys ja vastuun kantaminen .....	93
8.3.3	Henkinen kypsyminen ja autonomia .....	95
8.4	Egoismia ja altruismia .....	97
9	KÄSITYKSIÄ LAPSEN PERUSOLEMUKSESTA .....	101
9.1	Ihmiskäsitys ja ihmiskuva .....	101
9.2	Valinnan mahdollisuuksista .....	102
9.3	Vanhempien käsityksiä lapsen perusolemuksesta .....	104
9.3.1	Kohtalo kuljettaa, luonne antaa raamit, virikkeetkin vaikuttavat .....	105
9.3.2	Omat valinnat ohjaavat .....	108
9.4	Fatalismia ja autonomiaa, taustalla uskomukset .....	109
10	KOONTIA KASVATUSTIETOISUUDEN PROSESSEISTA .....	115
10.1	Arkitietoisuus .....	115
10.2	Erilaiset käsitykset kasvatusajattelun pohjana .....	116
10.3	Kasvatustietoisuuden ja -ajattelun muutoksia .....	119
11	POHDINTAA .....	125
11.1	Tutkimuksen luotettavuus .....	125
11.2	Löydetyn arviointia yhteiskunnallisessa kontekstissa .....	129
11.3	Miten tästä eteenpäin? .....	133
	LÄHTEET .....	135
	LIITTEET	
	Liite 1. Kasvatustiedon lähde .....	149
	Liite 2. Esitiedot ja haastattelurunko .....	150
	Liite 3. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat .....	152
	Liite 4. Aktivoinnin tavoitteet .....	153
	Liite 5. Vanhempainkurssin kuvaus .....	154

# 1 LÄHTÖKOHTIA JA SUUNTAVIIVOJA

## 1.1 Teoreettinen ankkurointi ja tutkimuskysymykset

Erilaiset diskurssit ympäröivät vanhempia ja näiden diskurssien sisällä vanhemmat muodostavat omat, tähän aikaan sopivat käsityksensä siitä, mitä on hyvä kasvatusta ja vanhemmuus. Tieteelliset tutkimustulokset muovaavat käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Psykologinen tutkimus on seurannut lapsuutta askel askeleelta pitkin 1900-lukua. Tieteelliset teknologiat, kuten observoiminen, testaaminen ja arviointi, yhdistettynä tilastolliseen päättelyyn mahdollisuuksista ja todennäköisyyksistä, rakentavat kuvaa siitä millainen on normaali ja hyvä lapsi, vanhempi ja perhe. Erilaiset sosiologiset ja psykologiset diskurssit rakentavat minää sekä käsityksiä primaariryhmän ajatusten kautta, sosialisoinnin sekä muiden myöhempien erilaisten käsitysten oppimisen kautta. Lasta ja perhettä katsotaan, sekä niiden nähdään toimivan kehitykseen, kasvuun ja kognitiivisiin muodostelmiin liittyvien sääntöjen kautta, rasitteenaan historialliset rajoitukset ja inhimilliset ennakoasenteet. (Popkewitz & Bloch 2001). Jokapäiväisen tiedon muodostuminen ja rakentuminen on sosiaalinen prosessi, sosiokulttuurallisia tekijöitä ei voida näin ollen erottaa yksilöstä. Kuvaamme ja selitämme asioita kielen avulla, erilaiset käsitykset ovat diskursiivisesti rakentuneita. Arkipäivän ymmärrys on historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut. (Gergen & Semin 1990.)

Laajasti määriteltynä tämän tutkimuksen kohteena on vanhempien kasvatustietoisuuden sekä kasvatustietojen rakentuminen, joihin yhtenä osana kuuluu arkitietoisuus. Ziehe (1992) ottaa teoreettisessa kehyksessään huomioon sekä yksilön sisäisen psykodynamiikan että yhteiskunnan vaikutuksen siihen. Hän jakaa arkitietoisuuden kolmeen tasoon, joilla on oma logiikkansa ja kehityksen dynamiikkansa. Ensimmäinen on yhteiskunnan objektiivisten elinehtojen taso, toinen yhteiskunnan symboliikan ja todellisuuden tulkintojen taso ja kolmas ihmisen sisäisen subjektiivisen rakenteen taso. Tämän kehyksen kautta on mahdollista tarkastella millä tavalla objektiiviset elinehdot ovat muuttuneet, millä tavalla tämän koetun todellisuuden tyypilliset tulkinnat ovat muuttuneet ja kuinka pitkälle yhteiskunnalliset muutokset ovat koskettaneet myös itse subjektin rakennetta. Kaikki tasot ovat yhteydessä toisiinsa. Perinteiset kollektiiviset kokemukset ja merkitysten tulkinnat muuttuvat ajan myötä. Tämä koskettaa myös vanhempia ja heidän käsityksiään sekä vanhemmuudesta että kasvatuksesta. (Ziehe 1992, 24-25.)

Vuosien myötä vanhempien käsitykset kasvatuksesta ja vanhemmuudesta ovat muuttuneet, ja usein heidän kuulee sanovan, etteivät he tiedä kuinka lapsia tulisi kasvatella. Suurin osa vanhemmista selviytyy kasvatustehtävässään hyvin, mutta monet vanhemmat haluaisivat myös lisää tietoa lasten kasvatukseen liittyvistä asioista. Minkälaista tietoa ja mitä kautta sitä olisi järkevintä jakaa? Pohtiessani edellistä kysymystä, ajatus vanhemmille tarkoitettua kurssia vaikutti hyvältä idealta, joten perehdyin vanhempainkasvatukseen. Tutkimuksen lähtökohtana käytän osittain Hirsjärven (1980; 1981) kehittämää mallia kasvatustietoisuudesta, koska vanhempainkasvatuksen yleisenä tavoitteena on ollut kasvatustietoisuuden kehittäminen (Hämäläinen 1987, 23, 25; Huttunen & Hämäläinen 1993, 105). Hirsjärven

määrittelyä kasvatustietoisuuden osa-alueista käsittelen vanhempien käsityksiä kasvatuksesta, arvoista sekä ihmiskäsityksistä. Koska vanhemmuuden sisällön määrittely on ollut hapuilevaa viime vuosina, tarkastelen myös vanhemmuuden sisältöä. Toisaalta vanhempainkasvatuksen tavoitteena on antaa myös tukea ja tietoa lasten kasvatukseen liittyvissä asioissa, joten vanhemmuuden tarkastelun mukaan ottaminen on senkin vuoksi perusteltua. Kasvatustietoisuuteen vaikuttaa nykyisessä mediayhteiskunnassa väistämättä myös eri lähteistä saatava tieto, joten tarkastelen myös kasvatustiedon koostumusta. Olen pyrkinyt myös avaamaan Hirsjärven (1981) mallia uudelleen tarkastelemalla mallissa ilmeneviä elementtejä erikseen niitä käsittelevissä pääluvuissa.

### **Tutkimuskysymykset muotoilen seuraavasti:**

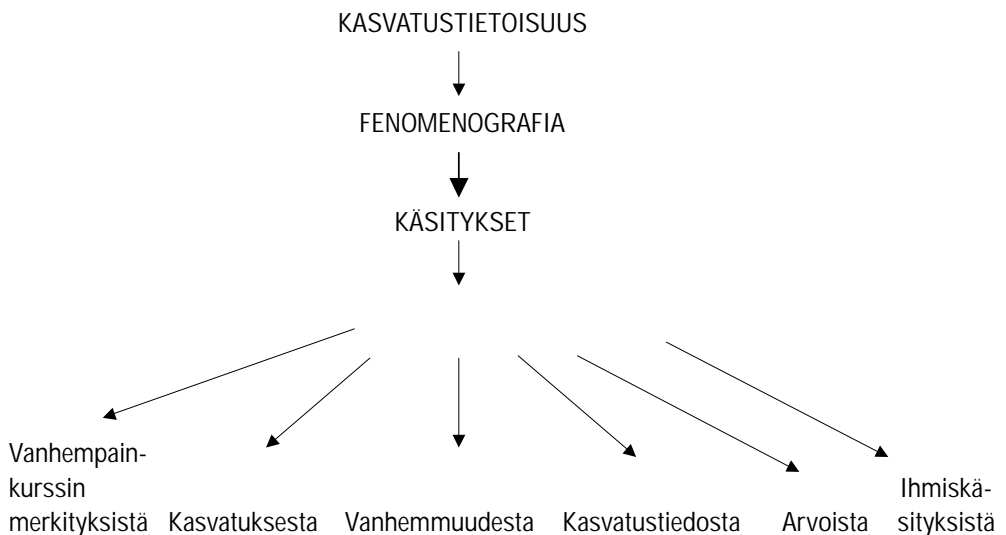
- I Ensimmäiseksi analysoin millaisia käsityksiä vanhemmilla on vanhempainkurssin merkityksistä. Kiinnostuksen kohteena on miten kurssille osallistuneet vanhemmat käsittävät kurssin vaikuttaneen heidän kasvatusajattelunsa, tai yleisesti lasten kasvatukseen.
- II Seuraavaksi kohteena ovat vanhempien käsitykset lasten kasvatuksesta. Tavoitteenani on tuoda esille mitkä ovat ne elementit, joita vanhemmat käsittävät kuuluvan lasten kasvatukseen ja millaisia kasvatusmenetelmiä he käyttävät.
- III Kolmantena aiheena on vanhempien käsitykset vanhemmuudesta, sekä se millaisena vanhemmat käsittävät kasvatustehtävänsä ja -vastuunsa.
- IV Analysoin myös vanhempien kasvatustiedon koostumusta. Pyrkimyksenä on löytää ne tietolähteet, joiden pohjalta vanhemmat ovat muodostaneet omat käsityksensä kasvatuksesta.
- V Viidentenä aiheena tarkastelen millaisia käsityksiä vanhemmilla on kasvatuksen päämääristä ja kasvatukseen liittyvistä arvoista. Mikä on tärkeää sekä itsen että lapsen kannalta.
- VI Viimeisenä kohteena ovat vanhempien ihmiskäsitykset. Mitkä tekijät vanhempien mukaan vaikuttavat lapsen kasvuun ja kehitykseen.

Tavoitteena on myös tutkia miten edellä mainitut käsitykset asettuvat Karjalaisen ja Siljanderin (1997) esittelemään Wenigerin (1952) teoriaan, jonka pohjalta olen kehittänyt vanhempien kasvatusajattelua ja kasvatustietoisuutta kuvaavaa kehystä. Jokaisen yksilön henkilökohtainen historia on heidän käsitystensä pohjana, joten kartoitin tutkimushenkilöihin liittyviä taustatekijöitä. Otin tarkasteluun mukaan myös yhteiskunnallisen tason, koska käsitykset ovat yhteydessä myös vallitsevaan kulttuuriin. Sosiokulttuurallisesta perspektiivistä tarkasteltuna yksilön mentaalisia prosesseja voidaan ymmärtää vain tutkimalla niitä kulttuurisessa, historiallisessa ja institutionaalisessa kontekstissa. (Wertsch 1991, 6-7, 18; 1995, 56; Ziehe 1992; Kumpulainen & Mutanen 1999, 7.) Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat sekä näkyvästi että implisiittisesti vanhemmuuteen ja kasvatukseen. Perheet ovat avoimia järjestelmiä, joihin vaikuttavat myös niiden ulkopuoliset tapahtumat. (Schaffer 1996, 209-210.)

## 1.2 Näkökulman ja raportin rakenteen avaus

Hankin tutkimusaineiston havainnoimalla vanhempainkurssia sekä haastattelemalla 17:ää kurssille osallistujaa. Osallistuin syksyllä 1998 järjestetyllä vanhempainkurssille saadakseni mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan kurssin sisällöstä. Käytän laadullista lähestymistapaa ja nimenomaan fenomenografista otetta, koska tavoitteena on valaista sitä kuinka ihmiset tulkitsevat ympäröivää todellisuutta. Ihmisillä on erilaisia kokemuksia sekä erilaisia tapoja tulkita kokemaansa ja näkemäänsä. Eri ilmiöt ympäröivässä maailmassa siis ilmenevät eri tavoin eri ihmisille. Käsityksillä on relationaalinen luonne, todellisuus ilmenee sen mukaan miten henkilö sen käsittää. (Pramling 1996; Uljens 1996.) Tavoitteena on muodostaa kuvauskategorioita, jotka edustavat erilaisia käsityksiä tutkimukseen kuuluvista aiheista. Käyttämäni fenomenografinen ote antaa mahdollisuudet pureutua todellisiin, pintaa syvemmällä oleviin käsityksiin.

Seuraan yksilöiden käsityksiä läpi eri kategorioiden ja muodostan tämän perusteella vanhempien ajattelupolkuja. Tarkastelen kulkevatko käsitykset vertikaalisesti kategorioiden lävitse vai liikkuvatko käsitykset eri käsityskategorioiden välillä, jotka käsittelevät vanhempainkurssia, kasvatusta, vanhemmuutta, kasvatustiedon rakennetta, arvoja ja ihmiskäsityksiä. Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) esitellään tutkimuksen kehys.



Kuvio 1. Tutkimuksen kehys

Käsittelen jokaista aihetta erikseen yllä olevassa kuviossa näkyvän järjestyksen mukaisesti. Taustalla on ajatus käsitysten syvenemisestä kuljettaessa vanhempainkurssin merkityksistä kohti vanhempien ihmiskäsityksiä. Kasvatustietoisuutta voidaan siis tarkastella käyttämällä kasvatusfilosofista katsetta, lisäksi ilmiötä voidaan katsoa yksilöpsykologisten kiikareiden kautta, toisaalta voidaan käyttää myös

sosiaalipsykologista kaukoputkea, unohtamatta sosiologista tutkaa. Näiden neljän näkökulman yhdistäminen avartaa perspektiiviä, sillä käsityksiä voidaan tarkastella eri tasoilla. Kuten Wilenius (1978) toteaa, kasvu tapahtuu aina jossain kulttuurisessa, yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa. Kasvatusfilosofian kannalta voidaan saada hedelmällisiä virikkeitä myös sosiologisesta näkökulmasta, selvittämällä kasvun ja kasvatuksen ilmiöiden yhteiskunnallisia ”riippuvuuksia”. (emt. 8, 11, 17-19, 33.) Lehtovaaran (1992, 178) näkemykseen yhtyen: ”..ihmisen situaatio eli elämäntilanne on yksi ihmisen olemassaolon primaarinen rakennetekijä. Ihmistä ei voida käsittää ilman maailmaa, jossa hän elää. Holistinen ihmiskäsitys ja siinä käsite situaatio sitovat yksilön ja ympäristön yhteen. Maailma on mukana ihmisen todellistumisessa rakennetekijänä”.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan eräs mahdollisuus tutkimusraportin rakenteen suhteen on jaotella se siten, että jokainen tutkimuksen luku sisältää itsenäisen kokonaisuuden. Olen soveltanut tätä jaottelua siten, että luvuissa 1-3 esittelen tutkimuksen teoreettinen kehys sekä selvitetään metodologiset ratkaisut. Luvuissa 4-9, jotka käsittelevät kutakin tutkimusaluetta, kulkee teoria ja empiria osittain limittäin. Tulosten yhteenveto suoritetaan luvussa 10 ja pohdinta tämän jälkeen.



## 2 KASVATUSTIETOISUUS

Tässä luvussa on tavoitteena muodostaa tietoisuuteen liittyvää käsitteellistä ja teoreettista perustaa sekä psykologian että sosiaalipsykologian pohjalta. Kiinnostuksen kohteena on erityisesti tietoisuuden rakentuminen eli se miten erilaisista tiedon elementeistä tulee toimintaan vaikuttava komponentti. Mitkä tekijät ovat tietois-  
sen ajattelun ja toiminnan pohjana? Kysymykseen ei ole yhtä oikeaa vastausta, sillä tietoisuutta voidaan tarkastella useiden eri tieteenalojen näkökulmasta. Tietoisuus on samalla sekä filosofinen että empiirinen ongelma. Tajunta on perinteisen ”mind-body”-ongelman ydin, tässä päädytään siis ontologiseen ongelmaan. (Revonsuo 1994.) Tietoiset ja tiedostamattomat prosessit liittyvät kasvatustietoisuuden sisältöön liittyvien käsitysten prosessointiin. Käsittelen tätä aluetta tietoisuuden yleisen tarkastelun jälkeen.

### 2.1 Tietoisuuden rakenne ja toiminta

Tietoisuutta voidaan tarkastella yksilön sisäisten prosessien kautta, jotka perustuvat biologisiin sekä psykologisiin kognitiivisiin prosesseihin. Uraa uurtava lähestymistapa aiheeseen on neurofilosofia, filosofian avulla voidaan jatkaa tietoisuuden selittämistä siitä, mihin se neurotieteen kohdalla pysähtyy (Ellis 1995; Revonsuo 1995; Seager 1999.) Viime vuosina on noussut uudelleen esille näkemys sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulttuurin vaikutuksesta tietoisuuden muotoutumisessa, jolloin kielen merkitystä tietoisuuden rakentajana korostetaan (Vygotsky 1978; 1994; Malerstein 1986; Järvilehto 1994; 2000; Greenfield 1995; Kurthen 1995; Carruthers 1997.)

Seager (1999) toteaa, ettei aukotonta selitystä tietoisuuden olemuksesta ole pystytty vieläkään määrittelemään. ”Modernin” tietoisuuden problematiikan selvittämisen voidaan katsoa alkaneen jo 1600-luvulla, jolloin Descartes päätteli tietoisuuden olevan representationaalista. Jokainen tietoisuuden taso sisältää ajatuksen ja ajatukset ovat pohjimmiltaan representationaalisia. Descartes erotti tietoisuuden aivoista; mieli ja aivot ovat täysin erilaisia asioita kuten myös mieli ja aine. Hän oletti aivojen olevan täynnä fyysisiä ”representaatioita”. Seagerin mukaan tästä voidaan katsoa kognitiivisen tieteen alkaneen. Descartesin dualismia Seager pitää virheellisenä, mutta hänen ajatuksiaan kuitenkin hyvänä suunnan näyttäjänä tietoisuuden problematiikassa. (Seager 1999, 1-3, 7.) Myös Revonsuo (1995, 12), Metzinger (1995) ja Carruthers (1997) yhtyvät edelliseen näkemykseen.

Phaf ja Wolters (1997) yhdistävät tietoisuuden tarkastelussaan konstruktivisen ja kognitiivisen näkemyksen. Heidän mukaansa tietoisuus pohjautuu konstruktioprosesseihin, työmuistit sekä tietoiset ja tiedostamattomat emootiot ovat olennaisia tekijöitä näissä prosesseissa. Työmuistit alkavat toimia havainnon tai toiminnan stimuloimana. Informaatiota käsitellään muistissa olevan aiemman informaation pohjalta. Informaation kontrolloitu käsittely muistissa on konstruktivinen prosessi, joka ohjautuu yleensä ulkoisen ärsykkeen stimuloimana, mutta toisinaan myös sisäisesti.

Revonsuon (1995) mukaan neuropsykologian näkökulmasta tietäntyyppistä tietoisuutta ilmenee, vaikka ihmiseltä puuttuisi tiettyjä kognitiivisia kykyjä. Hän saattaa pystyä toimimaan, vaikka ei tiedosta toimintaansa eli ei pysty erittelemään syitä. Implisiittinen tieto on tietoa, jota ilmenee teoissa ilman, että yksilö on tietoinen tiedosta. Pohdittaessa tietoisuutta ja sitä mistä se ”tulee” yksilöön, hänen mukaansa ilmiötä ei voida johtaa muualta kuin aivoista, ei sosiaalisista suhteista, ärsykkeistä tai ulkoisesti havaittavasta käyttäytymisestä. Tietoisuutta voi ilmetä ilman, että on nähtävissä käyttäytymistoimintaa ja toisaalta on toimintaa ilman tietoista kokemusta siitä. Tietoisuusjärjestelmää voidaan kuvata eri tasoilla. Järjestelmän makrotasolla sitä voidaan kuvata viittaamalla maailmaan koettuna kokonaisuutena. Mikrotasolla sitä voidaan kuvata neurobiologisena järjestelmänä, joka on vastuussa makrotason ilmiöistä. (Revonsuo 1995, 19, 28-30, 35.)

Myös Seager (1999) pohtii tietoisuuden olemusta osittain neurotieteen pohjalta, jota en tässä esittelen koska se ei ole tämän tutkimuksen kannalta olennaista. Sen sijaan Seagerin tarkastelema korkeamman tason ajattelun teoria (higher-order-thought eli HOT), jonka puolesta myös Rosenthal (1995) argumentoi, perustuu oletukseen siitä, että mielen sisällöt voidaan jakaa intentionaaliseen tai representationaaliseen mentaaliseen tilaan, johon kuluvat mm. uskomukset, toiveet, odotukset sekä ei-intentionaaliseen mentaaliseen tilaan johon puolestaan kuuluvat eri ilmiöt tai sensoriset aistihavainnot. Tietoisuuden edellytyksenä on käsitteellinen ajattelu. Kun olemme tietoisia jostain mentaalisesti tilasta, ei tämä kuitenkaan tarkoita, että olemme tietoisia uskomuksista koska tietoisuus uskomuksista edellyttää korkeamman tason ajattelua niistä. Seager kritisoi teoriaa, koska siinä ei oteta huomioon ”virheellistä” tietoisuutta. Uskomukset ovat yksilöille tosia, ne ovat osa ajattelun aineksia, joten väärin ja oikeiden uskomusten erottelu ei nähdäkseni ole olennaista. Uskomukset ovat osa yksilöiden todellisuuden rakennusaineista. Seager pitää teorian puutteena myös sitä, ettei tietoisuutta oleteta ilmenevän ilman ajattelua. (Seager 1999, 60-83.) Rosenthal puolestaan (1995) toteaa ajattelun nostavan asiat tiedostamattomalta tietoiselle tasolle. Esimerkiksi käsitysten sisällöt ovat piileviä, kunnes esiintyy tarvetta käyttää käsityksiä.

Representationaaliset teoriat tietoisuudesta ovat lähellä HOT-teoriaa. Mielen sisällöt voidaan jakaa kahteen kategoriaan: intentionaaliseen tasoon tai tasoihin, jotka ovat eksplisiittisesti representationaalisia sekä ei-intentionaaliseen tasoon. Ensin mainitulle tasolle kuuluvat uskomukset, halut, intentiot, toiveet jne., toiselle tasolle tiedostamattomat tuntemukset, joka käsittää havaintokokemukset, kuten kivun ja muut keholliset aistimukset sekä mielialan, emootiot jne. Jälkimmäisen kategorian sisältöjä on mahdollista tarkastella myös tietoisella tasolla. Havaintokokemukset informoivat ympäristöstä, sisäiset kokemukset kehosta ja tietoisilla ajatuksilla on aina jokin kohde. Emootioilla on yleensä intentionaalinen kohde, mutta kohteettomiakin emootioita, kuten depressiota, voidaan pitää representationaalisenä värittäjänä maailmankuvassamme. Jokainen yksilö hahmottaa maailmaa omista lähtökohdistaan käsin. (Seager 1999, 133-135, 183-184.)

Ellis (1995) yhdistää tietoisuuden tarkastelussaan neurotieteellisen, psykologisen ja fenomenologisen näkökulman. Hän olettaa tietoisuuden olevan prosessi, jossa biologiset aivotoiminnot ovat pohjana. Tämä ei välttämättä tarkoita, että tietoisuus muodostuisi näiden aivotoimintojen pohjalta. Biologiset prosessit eivät siis

aiheuta tietoisuutta, vaan ihmisen toiminta käynnistää prosessin. Keskeinen ero tietoisesta ja tiedostamattomasta kognition välillä on emotionaalisen intensiteetin olemus, joka antaa motivationaalista voimaa, jota tarvitaan omaksumisessa, hahmottamisessa sekä eri elementtien uudelleen tuottamisessa. Kyky tarkastella asioita kuvitteellisella tasolla on tietoisuuden perusrakennusosa, esimerkiksi kyky vertailla asioita ja asiantiloja keskenään. Ellisin mukaan olento, joka vain rekisteröi objektin olemassaolon, ei ole tietoinen olento. Hän myöntää, että esimerkiksi joltain oppimista voi tapahtua ilman tietoisuuden ilmenemistä, mutta on olemassa monenlaista oppimista ja informaation prosessointia, jota ei tapahdu ilman tietoisuutta huomioimista. Tietoisessa prosessoinnissa kuvitteellinen (imaginative) toiminta edeltää havainnon prosessointia osana yllä- ja huomiomekanismeja. (Ellis 1995, 2-4, 196-227.)

Representaatioita on sekä tietoisella että tiedostamattomalla tajunnan tasolla, tietoiselle tasolle ne nostaa emootiot ja motivaatio eli tarve käyttää olemassa olevia representaatioita asian käsittelyyn. Päättelyn pohjana käytämme symboleita ja käsitteitä. Tietoisuus on korkeamman tason prosessi, joka käyttää alemman tason kemiallisia prosesseja alustana. Metafora: tietoisuus on kuin aalto, joka kerää mukaansa materiaalia, kuvaa hyvin ilmiötä. Tietoisuuden sisältöön kertyy siis käsitteitä ja käsityksiä, joita käytetään eri yhteyksissä eri tavoin. Aine ja ajatus ovat samaa materiaalia. Edellisen ajattelumallin mukaan voidaan yrittää välttää myös mind-body ongelma, tosin aukotonta ratkaisua ei ole löydetty. (Ellis 1995, 6-10, 28-29, 127-128.) Representaatioita käytetään ajattelun työkaluina sekä fyysistä objektia määritellessä että kuvitellessa asioita. Mielteellä ei tarvitse olla reaalipohjaa eli kyseessä voi olla esimerkiksi uskomus joka pohjautuu ”virheelliseen päättelyyn”, uskomus on siis tosi tietoa yksilölle. Mielikuvat toimivat käsitteiden rakennusaineina. Emme kuitenkaan yleensä ajattele näiden arkikäsitteiden määritelmiä, mutta olemme vakuuttuneita siitä, että tarvittaessa voimme määritellä eksplisiittisesti niiden sisällön. Muistin avulla haetaan kontekstiin ja käsitteeseen sopivia mielikuvia, joista valitaan parhaiten sopivat. Jokainen yksilö määrittelee käsitteen sisällön käyttäen omia mielikuviaan eli sama käsite voidaan määritellä eri tavoin riippuen subjektista. Osa tästä prosessoinnista tapahtuu tiedostamattomasti. (Ellis 1995, 27, 70-79, 97-111; Seager 1999, 140-141.) Sisäinen tieto edellyttää käsitteiden sisäistämistä ja käyttöä, käsitteitä käytetään edelleen kokemuksen jäsentämisessä. (Seager 1999, 140.)

Seager (1999, 140) toteaa tietoisuuden kehittyvän yksilön käsitejärjestelmän kehittymisen seurauksena, Greenfieldin (1995) mukaan tietoisuus kehittyy aivojen kehittymisen myötä. Toisaalta yksilön kokemukset ja ympäristö muovaavat ja auttavat yksilöä laajentamaan tietoisuutta. Mitä stimuloivampi ympäristö, sitä kehittyneempi on tietoisuus. Hänen teoriansa mukaan suppean tietoisuuden omaava yksilö hahmottaa todellisuutta ”kapeasti” ja laajemman tietoisuuden omaava yksilö pystyy hahmottamaan ympäristöä laajalla perspektiivillä eli tietoisuus on syvempää. Myös hänen mielestään tietoisuus rakentuu biologiselle pohjalle, ja muovautuu kognitiivisten prosessien kautta. (Greenfield 1995.) Hirst (1994) toteaa biologisen näkemyksen tietoisuuden kehittymisestä olevan aivan liian kapea. Kulttuurilla, sosiaalisella vuorovaikutuksella ja kielellä on ollut hänen mukaansa huomattavasti enemmän merkitystä kehitysprosessissa. Myös Kurthenin (1995)

mukaan tietoisuus on kulttuurisen evoluution tulosta, jolloin sosiaalisella ympäristöllä, kulttuurisella kontekstilla sekä kielellä on merkittävä asema tietoisuuden kehittämisessä.

Edellä esiteltujen tietoisuusprosessien pohjana on pääasiassa oletus yksilön sisäisestä ajattelun rakentumisesta. Järvilehto (1994) kritisoi psykologista näkemystä, jonka mukaan tietoisuus rajoittuu yksilöön sisäisiin prosesseihin. ”Minä voi syntyä ainoastaan, jos on olemassa muita yksilöitä, joihin oma toiminta voidaan suhteuttaa ja joiden kanssa voidaan muodostaa yhteistoiminnallinen organisaatio. Tässä organisaatiossa jokaisen yksilön keho on ikään kuin viitekohta tai väline, jonka kautta kunkin yksilön minä toimii.” (Järvilehto 1994, 189.) Järvilehto on samoilla linjoilla Vygotskyn (1978, 1994) kanssa korostaessaan, ettei sosiaalinen toiminta yksin riitä tietoisuuden syntyyn, vaan tarvitaan myös kommunikaatiota. Vuorovaikutuksessa muotoutunut tieto sisäistetään osaksi omaa tietokantaa. Tietoisuus rajoittuu toiminnan tulokseen, joten se on luonteeltaan epäjatkovaa. Tietoisten tulosten välillä etenee aina ei-tietoinen toiminta, joka tuottaa jatkuvasti tuloksia jotka ovat ei-tietoisia. Mitä enemmän tietoisien tuloksen väliin mahtuu ei-tietoisia toimintoja ja tuloksia, sitä vaikeampi ihmisen on ymmärtää omaa olemassaoloaan kuten myös sitä luovia tapahtumia. (Vygotsky 1978, 56-57; Järvilehto 1994, 35, 101-102; 2000; ks. myös Mahn 1999.)

Kielellä on tärkeä osuus tietoisuuden kehityksessä. Jokaisen tietoisuus kehittyy prosessimaisesti suppeasta kehittyneempään ja laajempaan tietoisuuteen. Yksilön tietoisuus on jatkuvasti muuttuvaa ja kehittyvää, riippuen toimintamahdollisuuksista ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Ihminen on tietoinen omasta toiminnastaan vain välillisesti, oman toiminnan arvioinnin kautta. Koska ajattelun tulokset ovat tietoisia, ne ovat myös kielellisesti ilmaistavissa. Yksilö ei pysty kuitenkaan selittämään kaikkea tietoista toimintaa, koska tietoisten tulosten välille voi mahtua paljon ei-tietoisia välivaiheita. Tietoisuuden kaikki toiminnot saavat alkunsa toiminnasta. (Vygotsky 1978, 93, 101, 105-119; 1982; 1994, 35-36; Malerstein 1986, 25; Järvilehto 1994, 193-195; 2000; Mahn 1999.) Myös ajattelun voidaan katsoa olevan toimintaa eli mielellistä toimintaa.

Erilaiset tavat tulkita tapahtumia antavat niille erilaisen merkityksen eri yksilöiden kohdalla. Yksilö prosessoi maailmaa ja luo näin oman tietoisuutensa sisällön. Jokaisella yksilöllä on oma subjektiivinen näkemyksensä asioista, joita näkemyksiä hän pitää objektiivisina. (Metzinger 1995.) Tietoisuuden kautta yksilöä ympäröivät yhteiskunnan ja kulttuurin osat saavat laajempia objektiivisia merkityksiä. Itsen ulkopuolella olevat osat eivät siten ole enää tietyistä yksilöstä riippuvia, vaan ne ovat olemassa koko yhteiskunnan tai kulttuurin merkityksinä. Kuitenkin nekin ovat subjektiivisia, koska ne ovat olemassa ainoastaan suhteessa ihmiseen ja siihen kulttuuriin, jossa kulloinkin kyseessä olevat merkitykset ovat syntyneet. Ajattelua ohjaa suurelta osin sosiaalinen ympäristö, kulttuuri ja historia. (Vygotsky 1978, 46, 57; Wertsch 1991; Järvilehto 1994, 185-187; 2000; Mahn 1999; Diaz 2000.)

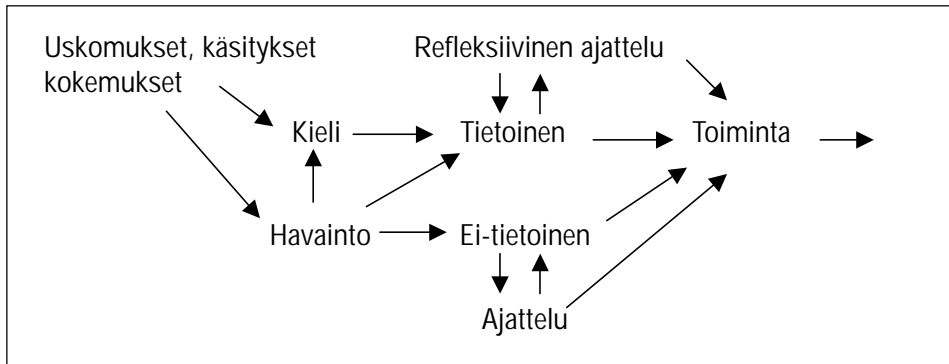
Kielellä on myös arkitiedon prosessoinnissa olennainen osuus, koska se on ihmisyhteisön tärkein merkkijärjestelmä. Kielen avulla voidaan välittää merkityksiä välittömässä vuorovaikutuksessa sekä käyttää niitä myöhemmissä yhteyksissä. Jäsennämme merkityksiä ja kokemuksia kielen avulla. Nämä kokonaisuudet jää-

vät muistiin, josta niitä otetaan käyttöön tarpeen mukaan eli subjektiiviset merkitykset ovat itsen ulottuvilla. Kieli jäsentää kokemuksia, jolloin ne jäsentyvät mielekkäiksi ja laajoiksi kategorioiksi. Erilaiset kielelliset objektivoitumat muodostavat merkityskenttiä, joissa säilyy omaelämäkerrallinen sekä historiallinen kokemus. Kertyminen on kuitenkin valikoivaa, koska merkityskentät määräävät mitkä asiat säilyvät ja mitkä unohtuvat sekä yksilön että yhteisön kokemustodellisuudesta. Prosessin seurauksena rakentuu vähitellen yhteiskunnallinen tietopohja, josta yksilö voi ottaa käyttöön tietoa. Esimerkiksi sosiaalinen tietopohja sisältää tiedon omasta positioista ja sen rajoituksista. Jaettu tieto mahdollistaa yksilöiden yhteiskunnallisen paikantamisen. Tämä tietopohja on konteksti- ja kulttuurisidonnaista, joten eri kulttuurista tuleva käyttää eri koodistoa prosessoidessaan tietoa. Hänen käsityksensä samasta asiasta saattaa poiketa huomattavasti oman yhteisön käsityksistä. (Berger & Luckmann 1995, 46-52.)

Kaikki inhimillinen kokemus on Giddensin (1999) mukaan välittyntä sosialisointia ja kielen kautta. Kieli ja muisti ovat sisäisesti yhteydessä sekä yksilötasolla muistiin palauttamisessa että kollektiivisessa institutionaalisessa kokemuksessa. Postmodernin aikakauden aikana on syntynyt luottamus tunteeseen Me - eikä kuitenkaan muita ole. Kokemuksia voidaan hankkia välillisesti toimimatta itse. Ihmiseen liitetään myös oletus siitä, että tiedämme mitä teemme ja miksi. Sosiaaliset tavat tuottavat ja uusintavat päivittäisiä aktiviteetteja, joita monitoroidaan refleksiivisesti, toimija on osa tapahtumia jotka vaihtelevat elämässämme. Refleksiivinen tietoisuus on luonteenomaista kaikessa inhimillisessä toiminnassa. Toimijat ovat yleensä kyvykkäitä tuottamaan tulkintoja sekä päätelemään syitä käyttäytymiselleen. Monet ”elementit” toimivat praktisen tietoisuuden tasolla, joka päiväisiin jatkuviin aktiviteetteihin rakennettuina. Praktinen tietoisuus on kiinteästi yhteydessä toiminnan refleksiiviseen monitorointiin. Se on pikemminkin eietoisista (non-conscious) kuin tiedostamatonta (unconscious). (Giddens 1999, 23, 27, 35-36.)

Myös Carruthers (1997) käyttää edellä mainittuja käsitteitä. Hän perustelee korkeamman tason ajattelun teorian (HOT-teoria) relevanssia viittaamalla kognitiivisiin rakenteisiin (emt. 157-161.) Carruthers on kehittänyt em. teorian pohjalta refleksiivisen ajattelun teoriaa (reflexive thinking theory, RT), jolla hän pyrkii selittämään yksilöiden ajattelua. Havaitsemiseen perustuva informaatio, joiden kompleksisuus ja abstraktisuus vaihtelevat, käsitellään lyhytaikaisessa muistissa tietoisella tai tiedostamattomalla tasolla. Niiden funktiona on tehdä informaation käyttö mahdolliseksi erilaisen ajattelun sekä käytännön päättelyn yhteydessä. Tiedostamattomat havainnot eli havaintoon perustuva informaatio maailmasta ja toimijan omasta kehosta, voidaan integroida toimijan tiedostamattomasti aktivoituihin uskomuksiin ja päämääriin, jotka toimivat toimintaa ohjaavina intentioina. Havainnon perustuessa tietoiseen kokemukseen informaation käsittely on mahdollista refleksiivisen ajattelun avulla ja on tällöin myös integroitavissa kontrolloituun toimintaan. (Carruthers 1997, 195-197, 208-209; 1998.) Carruthers, (1997, 225-230) kuten myös Berger ja Luckmann (1995) painottavat kielen merkitystä ajattelun työkaluna, sillä kieli sisältää käsitteelliset resurssit arkipäivän päättelyyn.

Seuraava kuvio (kuvio 2) on yhteenveto tietoisuuden komponenteista ja toiminnasta. Kuvion pohjana on osittain Carruthersin (1997, 230) malli, joka toimii tässä vaiheessa tutkimusta esiymmärryksen perustana. Kuviossa kuvataan yleisesti käsitysten prosessointia, johon kuuluvat myös kasvatustietoisuuden sisältöön kuuluvat käsitykset.



Kuvio 2. *Refleksiivinen ajattelu tietoisuuden perustana*

Kuviossa kuvataan yksilön sisäisiä informaatioprosesseja, tietoisia ja tiedostamattomia. Kokemukset, uskomukset sekä käsitykset ovat refleksiivisen ajattelun pohjatietoina, kuten myös havaintoja tehtäessä. Kielellä on keskeinen asema tiedon prosessoinnissa, jos informaatiota ei ole käsitelty kielellisellä tasolla, jää toiminta tiedostamattomalle tasolle. Kielellä ei ole vain passiivinen ominaisuus eli kun käytämme esimerkiksi käsitteitä, samalla tuotamme ja rakennamme todellisuutta. Ei-tietoinen toiminta on siis toimintaa, joka tapahtuu ilman tietoista prosessointia automaattisesti. Monet totunnaistumisen myötä automatisoituneet käytännöt eivät vaadi refleksiivistä ajattelua. Tietoisuuden edellytyksenä on ajattelu, ilman ajattelua tietoa ei voida prosessoida tietoisella tasolla. Kasvatustietoisuuden sisältöön kuuluvia käsityksiä ja uskomuksia prosessoidaan samoin, kuin mitä tahansa tietoa. Erilaisista kasvatukseen liittyvistä käsityksistä rakentuu kasvatustietoisuus.

Sosiaalinen vuorovaikutus ja kulttuuri ovat myös mukana tietoisuuden rakentumisessa. Tietoisuuden peruskerrosta ei voida tavoittaa, vaan voidaan tavoittaa vain tietoisuus jostakin, riippumatta siitä koetaanko tietoisuuden kohde ulkoiseen fyysiseen maailmaan kuuluvaksi vai ymmärretäänkö se sisäisen, subjektiivisen todellisuuden osaksi. Todellisuuksia on erilaisia ja niillä on eri tasoja. Muiden edelle näistä todellisuuksista nousee arkielämän todellisuus, joka ilmenee intersubjektiivisena maailmana eli maailmana joka jaetaan toisten yksilöiden kanssa. (Berger & Luckmann 1995, 31, 33.) Bergerin ja Luckmannin perusoletuksena on, että todellisuus perustuu ihmisten jäsenyyksiin. Arkitieto on tuon tiedon olennainen osa ja vain pieni osa kaikista yksilön kokemuksista säilyy tietoisuudessa. Ne, jotka säilyvät kerrostuvat muistiin tunnistettavina ja muistettavina kokonaisuuksina. Ihminen tuottaa itsensä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ihmiset tuottavat yhdessä inhimillisen maailman sosiokulttuuriset sekä psykologiset muodostumat. (Berger & Luckmann 1995, 81, 63.)

## 2.2 Kasvatustietoisuuden sisältö

Tutkimuksen kehyksenä kasvatustietoisuutta on käytetty harvoin. Kasvatustietoisuuden käsitteeseen törmää toisinaan kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa, mutta käsitteen sisältö jätetään kirjoittamatta auki. Hirsjärven (1981) tutkimuksen lisäksi, joka käsitteli vanhempien kasvatustietoisuutta, Tahvanainen (2001) on tutkinut opettajien ammatillisen kasvatustietoisuuden kehittymistä. Hän määrittelee kasvatustietoisuuden fenomenologisesta näkökulmasta, jossa tietoisuuden käsite on keskeinen. Jakku-Sihvonen (1982) tutki vanhempien lasten kasvatukseen liittyvän tiedon opiskeluhalukkuutta, jolloin hän käytti osittain pohjana näkemyksiä vanhempien kasvatustietoisuudesta. Käytän tutkimuksessani Hirsjärven kehittämää mallia kasvatustietoisuudesta, jota esittelen tässä luvussa. Pääpaino on kasvatustietoisuuden sisällöllisessä tarkastelussa.

Hirsjärvi (1980) toteaa, että tiedostamista tapahtuu, kun yksilö alkaa eritellä omaa toimintaansa ja toimii osittain metatasolla. Taustalla on oletus yksilön kyvyistä pystyä tavoittamaan kognitiivisten prosessien avulla yleisiä lainmukaisuuksia havaituista ilmiöistä ja kyvyistä pystyä tarkastelemaan omaa ajatteluaan. Yksilön tietoisuusjärjestelmä ja maailmankuva ovat toisiinsa kietoutuneita ilmiöitä, yksilön tietoisuus on samalla hänen maailmankuvaansa heijastava. Kasvatustietoisuudella viitataan tietoisuuteen omasta toiminnasta kasvattajana sekä tietoisuuteen tähän liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista. Kasvatustietoisuus ilmenee mm. kasvatusteoissa ja kasvatustoiminnassa. Kasvattajan teko tai toiminta on tietoinen, jos hän pystyy ymmärtämään valinnan mahdollisuudet ja valintojen seuraukset. (Hirsjärvi 1980, 18-19; Hirsjärvi & Huttunen 1991, 42.) Kasvatustietoisuuden sisältö ilmenee yksilön toiminnassa eksplisiittisesti tai implisiittisesti. Tietyissä konkreettisissa vuorovaikutustilanteissa vanhemmat ohjaavat lastaan, jolloin kasvatuksen tavoitteet voivat esiintyä kätkeytyneinä niihin toimenpiteisiin, joita vanhemmat suorittavat. Tavoitteet ja keinot ovat käytännön kasvatustilanteissa toisiinsa kietoutuneita ja näitä eritellään yleensä tarpeen mukaan eli vasta silloin kun ne vaativat perusteluita tai vaikuttavat ristiriitaisilta. (Takala 1979, 34.)

Vanhempien kasvatustietoisuutta pidetään kotikasvatuksen laatua keskeisesti määrittävänä tekijänä, jolloin vanhempainkasvatuksen tavoitteena on lähinnä vanhempien kasvatustietoisuuden kehittäminen. Kasvatustietoisuudella tarkoitetaan vanhempien käsityksiä lastenkasvatustoimintansa perustana olevista arvoista ja ihmiskäsityksestä sekä tavoitteista, menetelmistä ja tuloksista. Kasvatustietoisuus tarkoittaa myös kykyä oman toiminnan erittelyyn, pohdiskeluun ja suunnitteluun eli kykyä kontrolloituun ja suunnitelmalliseen lasten kasvatukseen. Samalla se merkitsee lasten kasvatuksen ehtojen ja edellytysten analysoimista ja oivaltamista. Kasvatuksellisen toiminnan pohjaksi vanhemmille voidaan jakaa tietoa lapsen kehityksen lainalaisuuksista sekä tietoa mahdollisuuksista tukea kehitystä. Myös vanhempien vastuun tiedostamista voidaan pitää osana vanhempien kasvatustietoisuutta. (Hirsjärvi 1980, 19-20; 1981, 51-52; Hämäläinen 1987, 23, 25; Huttunen & Hämäläinen 1993, 105.)

Hirsjärvi (1980) erottelee ihmisen tietoisuudesta eri tasoja. Näkemys perustuu oletukseen mentaalisten operaatioiden kehittymisestä hierarkkisesti. Tasot ovat dynaamisia eli jokaisella tasolla on jatkuvasti vireillä dialektinen prosessi. Vastak-

kaisten suuntausten integroituminen merkitsee tietoisuuden etenemistä seuraavalle tasolle. Ensimmäisen tason käsitykset muodostuvat ulkokohtaisesti ja niillä on absoluuttinen luonne. Yksilö käyttää ulkopuolisia kriteerejä arvioidessaan käyttäytymistään. Toisen tason käsityksille on ominaista absoluuttisten käsitysten koettelu ja omien ratkaisujen tekeminen tämän pohdinnan avulla. Kolmannen tason käsitykset sisältävät vaihtoehtoisia näkemyksiä itsestä, muista ihmisistä ja tapahtumista. Neljännellä tasolla tiedollinen alue on autonominen järjestelmä ja avonaisempi suhteessa edellisiin tasoihin. Kognitiivisista prosesseista Hirsjärvi toteaa, että niiden taustalla olevan havainto- ja kognitiivisen psykologian näkökulmasta yksilö pystyy suorittamaan diskriminaatioita häntä ympäröivien ärsykekenttien sisällä ja erottelujen tuloksista muodostuu niitä edustavia muistijälkiä. Yksilö käyttää muistijälkiä ja erittelee niiden välisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä suorittaa niiden perusteella uusia eri asioihin kuuluvia ryhmittelyjä. Näiden operaatioiden pohjalta muodostuu merkityssuhteita, joita yksilö yhdistelee tajunnassaan ja muodostaa niistä edelleen merkityssuhteiden suhdejärjestelmiä. Edellä kuvattuja operaatioita Hirsjärvi pitää tietoisuuden muodostumisen edellytyksenä. (Hirsjärvi 1980, 21-28.) Hirsjärven näkemys tietoisuudesta perustuu yksilön tiedon sisäiseen prosessointiin, jossa ei oteta huomioon muiden ihmisten vaikutusta käsitysten ja uskomusten sisältöön. Myös ajatukseen mentaalisten operaatioiden kehittymisestä hierarkkisesti ikään kuin tasojen kautta, voidaan suhtautua kriittisesti.

Vanhempien kasvatustietoisuus voidaan jakaa Hirsjärven (1981) mukaan kahteen alueeseen: menetelmätietoisuuteen ja päämäärätietoisuuteen, jotka jakautuvat edelleen neljään tasoon. Menetelmätietoisuuden tasoilla tarkoitetaan vanhempien lasten kasvatukseen liittyviä käsityksiä ja niiden laajuutta. Päämäärätietoisuuden tasoilla tarkoitetaan sekä vanhemman käsityksiä lapsen kasvun ja kasvatuksen päämäärästä että käsitysten laajuutta. (Hirsjärvi 1981, 101-107, 144-151.) Tasokuvaus sisältää ajatuksen tietoisuuden voimistumisesta ja ylemmälle tasolle siirryttäessä myös arvottavan tulkinnan, jonka mukaan ylempi taso edustaa alemmaa kehittyneempää kasvatustietoisuuden tasoa (Huttunen & Hämäläinen 1993, 107.) Toisaalta voidaan puhua laadullisesti erilaisista tavoista prosessoida informaatiota, ottamatta kantaa käsitysten paremmuuteen. Hirsjärvi toteaa, että kasvatustietoisuuden kehittyminen on jatkuva prosessi, se ei ole koskaan valmis. Käsitykset ovat dynaamisia, ne muuttuvat ja täydentyvät jatkuvasti. (Hirsjärvi 1980, 20, 34.) Tasoluokittelusta on nykyisin luovuttu, sen sijaan voidaan puhua tietoisuuden rakentumisesta jatkuvana prosessina.

Hirsjärvi (1980, 19-20; 1981, 51-52) määrittelee kasvatustietoisuuden sisällön seuraavasti:

1. Käsitykset kasvatuksen tavoitteista ja arvoista. Tämä alue on yhteydessä kolmanteen kohtaan.
2. Käsitykset itsestä kasvattajana sekä käsitykset vuorovaikutuksen laadun merkityksestä.
  - Käsitykset omasta roolista kasvattajana sekä käsitykset kasvattajana kehittymisen mahdollisuudesta.



- Käsitteet kasvatuksellisen ohjauksen tärkeydestä sekä tavoista. Alue sisältää käsitteet vanhemmuudesta ja kasvatuksellisten virikkeiden merkityksestä.
- 3. Käsitteet kasvu- ja kehitystapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista sekä ihmisen olemuksesta eli ihmiskäsitys.
  - Käsitteet yksilöstä, hänen kasvustaan ja situaatiostaan.
  - Käsitteet ihmisen kasvun ja kehityksen yleisistä lainmukaisuuksista.
  - Käsitteet lapsen perusolemuksesta.

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana käyttämäni kasvatustietoisuuden sisältöä selvittää kuvio 1, joka on esitelty johdantoluvussa.

Värri (2000a) käyttää käsitettä kasvattajan tieto, jolla on selvä yhteys käsitteeseen kasvatustietoisuus. Hänen mukaansa kasvatustieto koostuu kasvattajan oman prosessoinnin kautta hankituista tiedoista, taidoista, moraaliperiaatteista tai arvoista, joita hän pyrkii edelleen välittämään kasvatettavalleen. Kasvattajalla tulisi olla myös mahdollisimman luotettava näkemys kasvatettavan ajatuksista ja maailmasta, jotta hänen välittämänsä tieto voisi olla riittävän tuttua ja sopivasti uutta prosessoitavaa. Tämä on tärkeää, koska lapsi ymmärtää ja tulkitsee kasvattajalta välittyneen kasvatustiedon aina omalla tavallaan. Erityisesti Värri korostaa, ettei kasvatuksen päämäärä voi olla ennalta päätetty, vaan se muuttuu hermeneuttisen prosessin edetessä eli ”kasvatusdialogissa jossa myös kasvun arviointi tapahtuu”. (Värri 2000a, 91-92.) Kasvatettavan itseys ja hyvä elämä ovat kasvattajalle usein abstrakteja ideaalikäsitteitä, joiden sisäistäminen edellyttää omien kasvatuskäsitysten kriittistä analyysia ja itsekasvatusta. Kasvatusideaalien määrittelyn häilyvyydestä ja epätarkkuudesta huolimatta kasvattajalla on yleensä jonkinlainen käsitys kasvatusten menetelmistä ja -päämääristä. Tällainen käytännöllinen tieto on mahdollista kasvattajan käytännöllisen järjen ansiosta. (Värri 2000a, 27-28.)

Haverinen ja Martikainen (1999) käyttävät Aristoteleen ajatuksia jäsentäessään käytännön järjen sisältöä. Käytännöllinen viisaus on yhteydessä hyveelliseen mielenlaatuun, joka saa aikaan sen, että päämääränä oleva tavoite on oikea. Käytännöllinen järki huolehtii harkinnasta yksittäisissä tilanteissa. He käyttävät käsitteitä praxis ja fronesis erotellessaan käytännöllisen järjen ja mielenlaatuja eroja. Fronesis eli tietty asenne elämään, johon sisältyy totuudenmukaisesti päättelevä toimintavalmius liittyen toimien ja valintojen ohjaamiseen, ohjaa praxis-toimintaa. Olennaista on hyvä harkinta, jota voidaan verrata tulkintaan, joka vie kohti hyvää päämäärää. Tulkinnan pohjana ovat yksilön valitsemat elämäntavotukseen liittyvät arvot, joiden mukaan hyvän elämän laatu määräytyy. ”Hyvä harkinta toteutuu siten, että yksittäisissä arkielämäntilanteissa valitaan menettelytavat näiden arvojen mukaan”. (Haverinen & Martikainen 1999, 23-27.)

Kasvatustietoisuuden kehittämisen mahdollisuutta kasvatustietoisuuden tai -ajattelun kehittäjänä tai muuttajana voidaan arvioida kriittisesti. Karjalainen ja Siljander (1997) toteavat, että käytännön kasvatuksessa kohdataan usein tekojen ja sanojen ristiriita eli puhe ei vastaa tekoja. He käyttävät termiä pedagoginen tietoisuus, jolla tarkoitetaan kasvattajan itseymmärrystä ja kykyä havaita toimintaansa ohjaavia perusrakenteita. He väittävät Wenigeriin (1952, 11-12) viitaten, että käytännöllisen toiminnan sisällä on aina sitoumuksia ja oletuksia, jotka määräävät toiminn-

nan näkyvää rakentumista. Weniger jakaa ilmiön kolmeen ”teoriaan”, jotka kuvaavat ajattelutasoja:

Teoria 1. Pedagogisen toiminnan sisäistä rationaalisuutta, joka on toimijalle tiedostamatonta. Nykyisin käytetään käsitteitä implisiittinen tai hiljainen tieto. Teoria 2. Pedagogista toimintaa ohjaavat tiedostetut, julkilausutut periaatteet, esimerkiksi tässä tutkimuksessa käsitykset kasvatuksesta. Teoria 3. Toiminnallinen, koeteltu taso. Asiaa voidaan selvittää tarkastelemalla, miten käytännössä toimitaan lasten kanssa. Teoria 2 on jatkuvassa vuorovaikutuksessa teoria 1:n ja 2:n välillä. Teoria 3 tuo näkyväksi toiminnan piilorakenteet ja periaatteet, sekä mahdollistaa samalla niiden vertailemisen ja suhteuttamisen julkilausuttuun käytäntöön. Kuitenkin saman subjektin toiminnassa voi olla ristiriita eri teoriasojen välillä. Voimme ajatella toimivamme teoria 2:n ohjaamana, mutta toimintaa ohjaakin teoria 1, joka saattaa mitätöidä tavoittelemamme kasvatustuloksen. Tiedostamattoman eli teoria 1:n normatiivinen voima voi olla vahvempi kuin teoria 2:n, jolloin ilmiö kääntyy pedagogisen tietoisuuden paradoksiksi. Jos paradoksi kärjistetään äärimmilleen, tarkoittaa se sitä, että tietoisuuden kyky ohjata kasvatustoimintaa on erittäin vähäinen. (Karjalainen & Siljander 1997; Weniger 1952, 15-22.)

Vanhempien käsityksiä tutkittaessa tulee tarkastella sekä mentaalisen tason että toiminnallisen tason käsityksiä. Teoria 2:n mukainen julkilausuttu käsitys kasvatuksesta saattaa olla ristiriidassa suhteessa teoria 3:n tasolla ilmenevän toiminnan kanssa. Jos vanhemman käsitykset teoria 2:n tasolla vastaavat teoria 3:n tasoa, voidaan käsitysten olettaa olevan toimintaa ohjaavia. Ideaalikäsitystä voidaan verrata käsityksiin kasvatuskäytännöistä. Tietoisuus eli teoria 2 saattaa jäädä toiminnan tasolla negatiiviselle puolelle, jolloin toimintaa voi ohjata teoria 1 eli tiedostamaton. Tiedostamattomasta on mahdollisuus prosessoida asioita tietoiselle tasolle, mutta ohjaako se kuitenkin toimintaa? Omat kokemukset ja ajatukset voivat olla niin syvällä mentaalisissa rakenteissa, että ne ohjaavat toimintaa, vaikka tietoisella tasolla verbaalisesti ilmaisisi toimivansa toisin.

## 3 TUTKIMUSMENETELMÄ JA -AINEISTO

Tutkimuksen kohteena on tietylle vanhempainkurssille osallistuneiden vanhempien käsitykset, jolloin tutkimushenkilöiden määrä on pieni. Halusin käyttää sellaista tutkimusmenetelmää ja analyysitapaa, jonka avulla voisin saada mahdollisimman syvällistä tietoa yksilöiden käsityksistä. Päädyin laadullisista menetelmistä juuri fenomenografiaan, koska se soveltuu nimenomaan käsitysten tutkimiseen. Eniten fenomenografiaa on käytetty lasten oppimisen ja ajattelun tutkimisessa. Tutkimuskohteena ovat olleet viimeisten kahden vuosikymmenen ajalla kuitenkin yhä useammin myös aikuisten käsitykset (Marton & Booth, 2000.) Tutkimuksessa on tarkoituksena tarkastella myös ihmisten toiminnan taustalla olevia ilmiöitä. Erot eri ihmisten tai havaintoyksiköiden välillä ovat tärkeitä laadullisissa analyysissä, koska juuri ne antavat johtolankoja siitä, mistä jokin asia johtuu tai mikä tekee sen ymmärrettäväksi (Alasuutari 1995, 34.)

### 3.1 Fenomenografinen ote

Lähestyttäessä tutkittavaa kohdetta ymmärtävän paradigman mukaan, ollaan kiinnostuneita yksilöistä ja yksilöiden ymmärtämisestä. Yleisen teorian sijaan pyritään etsimään inhimillisen käyttäytymisen eri puolia. Yksilöiden oma näkökulma on tärkeä, koska tästä lähtökohdasta käsin voidaan käyttäytymistä ymmärtää ja selittää mielekkäästi. Yksilöiden intentionaalisuuden huomioiminen on myös olennaista. Tavoitteena on pyrkiä analysoimaan sitä todellisuutta, joka perustuu ihmisen subjektiiviselle tietoisuudelle.

Valittaessa lähestymistavaksi ilmiön ymmärtäminen, ovat tutkimuskohteena lähinnä tajunnan sisäiset kategoriat kuten aikomukset, kokemukset, käsitykset, arvotukset, merkitykset ja tietoisuus. Fenomenografian lähtökohdilla on yhtymäkohtia fenomenologiseen filosofiaan, jonka mukaan ihminen kiinnittää huomionsa elämismaailmaan sellaisena kuin hän sen kokee. Ei ole erillistä objektiivista todellisuutta, josta ihminen aistiensa avulla muodostaisi representaatioita ja kehittelisi niistä oman subjektiivisen maailmansa. Toisin sanoen, ilmiötä ei siis ole olemassa ilman ajattelua. (Marton 1988, 144.) Marton ja Booth (2000, 154) toteavat, että fenomenografia on vain kaukainen sukulainen fenomenologialle. Uljens (1996) puolestaan toteaa, ettei fenomenografiaa ole alun perin johdettu fenomenologisesta filosofiasta, vaikka fenomenologiset ideat ovatkin kiinnostaneet fenomenografeja. Fenomenografiassa on otettu ei-dualistinen (non-dualist) positio ontologisiin ongelmiin, mutta fenomenologian suhteuttaminen on ongelmallista em. positioon. Ainoan todellisuuden ajatellaan olevan koettu todellisuus. Fenomenografiassa käsityksillä on relationaalinen luonne, todellisuus siis ilmenee sen mukaan kuinka henkilö sen käsittää. On periaatteessa mahdotonta saavuttaa absoluuttista totuutta jostakin. (Uljens 1996; Marton & Booth 2000.) Martonin (1996) mukaan taustalla on seuraava ajatus: koen, siis olen, eikä ajattelen siis olen. Ilmiö voidaan kokea laadullisesti erilaisilla tavoilla, emme voi olla tietoisia kaikesta samaan aikaan samalla tavalla.

Säljön (1996) kiinnostuksen kohteena on ollut selvittää kysymyksiä, jotka liittyvät siihen kuinka ihmisten konstruoimaa maailmaa voidaan tutkia. Informaatio-

ta prosessoidaan päättelyn avulla. Kun kyseessä on kasvatuksellinen tai opetuksellinen tilanne, tulee yksilöstä diskursiivisen yhteisön jäsen, jossa käytetään piiloisia (tacit) sääntöjä argumenttien suorittamisesta sekä arvioidaan mitkä tavat tuottavat validia päättelyä. Perehtyneisyys yleisesti ajatteluun ja sen kehittymiseen liittyvään problematiikkaan auttaa sijoittamaan käsityksiä laajempaan kontekstiin. Fenomenografiassa muodostetaan kuvauskategorioita käsitysten perusteella. Kategorioiden tavoitteena on kuvata ilmiötä yleisemmällä tasolla eli käsitykset ovat kategorioiden elementtejä. Käsitykset ovat analyysin yksiköitä, sillä ne ilmaisevat merkityksiä.

Marton ja Booth (2000) mainitsevat, että fenomenografinen ote voidaan linkittää antropologiaan, historiaan ja tieteenfilosofiaan. Tutkija toimii kuten arkeologi, etsien pinnan alta eli toisen asteen näkökulma kuvaa sitä ilmiötä, joka on ensimmäisen asteen näkökulman takana. Kuvauskategoriat viittaavat myös kollektiiviselle tasolle. Fenomenografista tutkimusotetta käytettäessä voidaan paljastaa tietoisuuden kollektiivinen anatomia. (emt. 156, 167, 177.) Käsitykset ovat ajatuksien, kokemuksen, koulutuksen, kulttuurin, historian sekä yhteiskunnassa ilmenevien ilmiöiden ja arvojen, tuotteita. Koska käsitykset ovat olennaisessa asemassa päätösten teon pohjalla, on tärkeää olla tietoinen käsityksistä sekä sosiaalisesta todellisuudesta. (Barnard, McCosker & Gerber 1999.) On siis perusteltua tarkastella myös yhteiskunnallisia tekijöitä suhteessa vanhempien kasvatusajatteluun.

Fenomenografiassa käsitysten sisältö on oleellinen, sekä se kuinka eri ihmiset käsittävät todellisuuden. Tällöin pyritään löytämään laadullisia eroja ja yhteneväisyyksiä ihmisten käsityksistä. Ympäröivä todellisuus nähdään olennaisena, ennalta määräämättömänä, koska se rakentuu yksilön tulkinnan kautta. Käsitykset ovat syntyneet aina tiettyssä kontekstissa vuorovaikutusprosessin tuloksena. Kvalitatiivisuus merkitsee tässä lähestymistavassa tavoitetta luoda ja kuvailla jotain merkityssisältöä eli ihmisten erilaisia näkökantoja ympäristöstä. Näitä käsityksiä kuvaillaan, analysoidaan ja yritetään ymmärtää. (Uljens 1989, 10-14; Uljens 1993, 139-140; Gröhn 1992, 12.) Kuten Alasuutari (1995, 78) oivallisesti toteaa, ”laadullinen aineisto koostuu näytteistä, ne ovat pala tutkittavaa maailmaa.”

Edellytys yksilön oman käsityksen luomiselle Uljensin (1989) mukaan on, että hänen ajatuksensa on suuntautunut ilmiöön. Käsitys ei voi ilmetä itseksensä eli sen muodostumiseen tarvitaan subjektin ja objektin välinen yhteys. Käsityksistä ei voida myöskään puhua ottamatta huomioon niiden sisältöä. Käsitys on yksilön perustavaa laatua oleva ymmärrys jostain ilmiöstä ja ymmärtäminen tarkoittaa merkityksen luomista. Kun yksilö luo merkityksiä itsensä ja todellisuuden välille, luo hän samalla kehukset joiden mukaan hän voi muodostaa tietonsa. Tällöin tieto ja ymmärtäminen ovat lähellä toisiaan. Lähestymistavassa ei ymmärretä maailmaa vain ihmisten ajatusten kautta. Yksilön käsityksiä ei pidetä annettuina, joten ihmisen ja ympäristön välisen suhteen oletetaan rakentuvan sen kautta, miten hän kohtaa ympäristön oman taustansa pohjalta. Yksilö kohtaa ympäröivän maailman omista lähtökohdistaan. (Uljens 1989, 12-20.) Kun olemme tietoisia jostakin, olemme ainakin implisiittisesti tietoisia myös siitä mitä, miksi ja missä.

Yksilöiden ajattelua voidaan kuvata parhaiten sisällöllisesti rikkailla kuvauskategorioilla. Kategorioista rakennetulla kategoriasysteemillä voidaan kuvata ilmiön kompleksisuutta ja heijastaa ilmiön variaatioita eri yksilöillä (Häkki-

nen 1996, 14.) Fenomenografisen tutkimuksen aineiston luokitteluperusteista ja kiinnostuksen kohteista ollaan kuitenkin myös eri mieltä. Ahosen (1994) mukaan käsityksiä ei tule asettaa yksioikoiseen paremmuus- ja kehittyneisyysjärjestykseen, koska se saattaisi merkitä niiden sisällön hukkaamista. Tähän Uljens (1993) lisää, etteivät käsitykset myöskään kehity lineaarisesti. Yleensä kiinnostuksen kohteena ei myöskään ole miksi joku yksilö esittää tietyn käsityksen, eikä myöskään yleensä olla kiinnostuneita siitä, ovatko subjektin verbaaliset ilmaisut yhteneviä muiden toimintojen kanssa. (Ahonen 1994, 118- 121; Uljens 1993, 144.) Tämä näkökulma sopii todennäköisesti hyvin, kun tutkimuksen kohteena on koulussa tapahtuva lasten oppimisen kautta tapahtuva käsitysten muotoutuminen ja juuri tähän ympäristöön liittyvä oppimisprosessi. Tällöin voidaan vertailla esimerkiksi lasten käsityksiä jonkin opetetun aiheen suhteen. Tosin tällöinkin lasten käsitysten variaatio voi johtua myös jostain muustakin tekijästä kuin oppimisprosessista eli ihmisen kokonaisuus jää huomiotta.

Perinteistä fenomenografista lähtökohtaa ei voida pitää yleispätevänä eli kaikkiin tutkimuksiin sopivana. Kuten Häkkinenkin (1996) toteaa, yksilön aikaisemmat tiedot ja kokemukset ovat käsitysten pohjana. Uudet käsitykset muodostuvat aina entisten käsitysten pohjalle eli voidaan puhua ajattelun konstruktivisesta rakenteesta. (emt. 23.) Säljö (1996) toteaa puhtaassa fenomenografisessa otteessa olevan kadoksissa näkemys ihmisestä hermeneuttisena olentona, joka järkeistää näkemänsä, kuulemansa ja lukemansa. Ajattelun ja käsitysten tutkimisen yhteydessä on tärkeää myös sen asian selvittäminen, mistä jokin käsitys on rakentunut ja onko käsityksillä yhteys toimintaan. Uljens (1989) näki fenomenografisen tutkimuksen mahdollisuudet paljon laajempina kuin monet muut alan asiantuntijat. Tosin hän toteaa myöhemmin, että otetta voitaisiin kehittää fenomenologisessa hengessä (1996.)

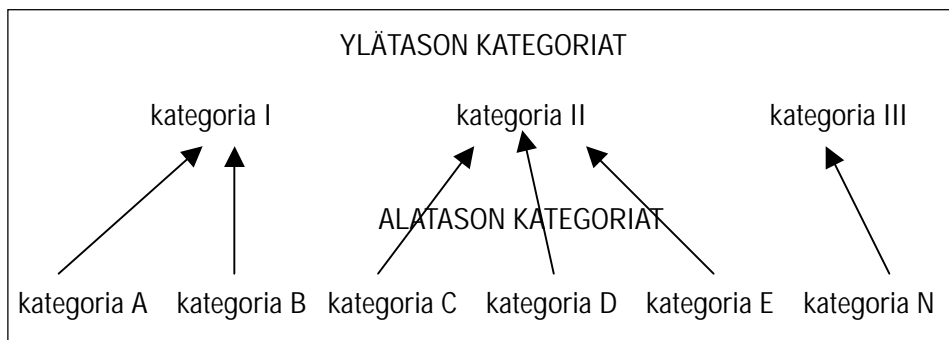
Uljensin (1989) mukaan kuvauskategorioilla voidaan kuvata ihmisen ajattelua myös suhteessa yleisiin ajattelutapoihin, jolloin yksilölliset käsitykset ovat suhteessa muihin käsityksiin. Uljens erottaa kolme erilaista kategoriarakennetta:

1. Horisontaalinen, jolloin kaikki ilmiötä kuvaavat näkökulmat ovat samanveroisia. Tavoitteena on etsiä mahdollisimman monenlaisia käsityksiä ilmiöstä.
2. Vertikaalinen, jolloin tietyn henkilön tai henkilöiden käsityksiä ja niiden muutoksia seurataan tietyn ajan sisällä.
3. Hierarkkinen, jolloin halutaan selvittää, ovatko tietyt käsitykset kehittyneempiä kuin muut. Hierarkisessa kategoriasysteemisssä jotkut käsitykset voivat olla rakenteeltaan ja sisällöltään selvästi muita kehittyneempiä. (Uljens 1989, 42, 47-51.) Tässä tutkimuksessa analysoin vanhempien käsityksiä Uljensin kategoriarakenteen mukaisesti sekä horisontaalisella että hierarkisella tasolla, koska tavoitteena on kartoittaa haastateltavien erilaisia käsityksiä tutkimuksen kohteena olevista aiheista sekä tutkia ovatko jotkut käsitykset laajempia kuin toiset.

Yksilön oma näkökulma on tärkeä, koska vain tästä lähtökohdasta voidaan toimintaa ymmärtää mielekkäästi. Ahosen (1994) mukaan merkitys on luonteeltaan intersubjektiivinen eli ilmaisun merkitys riippuu sekä tutkittavasta että tutkijasta. Tällöin korostuukin tutkijan asiantuntijuus ja refleктоiva ote. Mitä paremmin hän

tiedostaa oman viitekehyksensä ja sen mahdollisen vaikutuksen, sitä lähemmäs objektiivisuutta voidaan päästä. Säljö (1996) kritisoi fenomenografista tutkimusta siitä, että tutkijan vaikutus informanttiin jää usein huomioimatta. Kuinka voidaan olla varmoja siitä mitä haastateltava todella tarkoittaa, koska vaikka käytetään samoja käsitteitä, voidaan niillä tarkoittaa eri asiaa riippuen kontekstista. Viesti voidaan tulkita eri tavoin riippuen sen lähettäjistä ja vastaanottajasta. Haastatteluja suorittaessani pyrin huomioimaan em. tekijät kysymällä samaa asiaa myös eri tavoin. Tarvittaessa pyysin määrittelemään käsityksen sisältöä tarkemmin tai kysyin mitä haastateltava tarkoittaa.

Jokaisesta ilmaisusta saadaan merkitys esiin kontekstuaalisen ja intersubjektiviisen tulkinnan kautta. Kontekstuaalisuus tarkoittaa sitä, että ilmaisuille etsitään paras mahdollinen tulkinta suhteessa ympäröivään tekstiin. Tutkijan tulisi keskustella jatkuvasti aineistonsa kanssa merkityksiä tulkittaessa, aineistoa luokiteltaessa ja raporttia kirjoitettaessa. Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään aineiston pohjalta luomaan merkitysluokkia ja kategorioita. Kiinnostavampaa on merkitysten laadullinen erilaisuus kuin niiden määrä tai edustavuus aineistossa. Näillä luokitteluilla pyritään osoittamaan ajattelun sisäisiä yhteyksiä ja variaatioita. Kategorioiden luominen perustuu teoreettiseen ajatteluun ja on samalla teorian luomista. Merkityskategorioita voidaan yhdistellä teoreettisista lähtökohdista käsin edelleen laaja-alaisempiin ylemmän tason kategorioihin. Ylemmän tason luokittelut ovat täten yleisemmin käsityksiä selittäviä (ks. kuvio 3). Ylemmän tason kategoriat muodostavat tutkijan oman selitysmallin, teorian tutkittavalle aiheelle. (Ahonen 1994, 124-128; Marton & Booth 2000, 154-157, 159.)



Kuvio 3. *Fenomenografisten kategorioiden tasot (Ahonen 1994, 128.)*

Käytettäessä fenomenografista otetta yhdistettynä objektiiviseen hermeneutiikkaan, lopullisena tavoitteena ei ole rajoittua niihin merkityksiin, joita haastateltavat kertovat, vaan pyrkimyksenä on myös piilevien, tiedostamattomien merkitysten löytäminen. Toimijoiden subjektiivisten, tiedostettujen käsitysten pohjalta voidaan tulkita yleisiä, intersubjektiviisia merkityksiä ja viimeisessä vaiheessa myös universaaleja merkityksiä. (Karjalainen 1991.) Marton ja Booth (2000, 162) toteavat, että kuvauskategorioiden sisältöjä voidaan tarkastella sekä yksilöllisellä että kollektiivisellä tasolla. Kuvauskategoriat kuvaavat ilmiötä siis myös yleisemmällä tasolla eli niiden pohjalta voidaan saada kuva kulttuurisista ajattelutavoista.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haetaan laadullisia eroja, mutta usein on myös tarkoituksenmukaista kuvata sekä aineistoa että kategoriointia myös määrällisesti. Ne kuvaavat käsitysten ilmenemistä tutkittavassa ryhmässä ja käsitysten esiintymistä yhdessä (Ahonen 1994, 151.) Hankkimani tutkimusaineiston perusteella on mahdollista kuvata myös kuinka moni henkilö ilmaisi kategoriaan kuuluvia merkityksiä ja miten merkitykset liittyivät henkilöittäin toisiinsa. Tarkastelen tutkimushenkilöiden käsitysten ilmenemistä läpi kategorioiden luvussa 10. Ahonen (1994) korostaa, että tutkijan kannattaa käsitellä tutkimushenkilöiden lausumia usein niin laajoina yksiköinä kuin on mahdollista, eikä siis ositella niitä. Ilmaisusta, joka on ajatuksellinen kokonaisuus voi perustellusti tulkita jonkin merkityksen. Tulkintayksikköjä ei myöskään voi määritellä etukäteen, vaan vasta tulkinnan aikana ja nimenomaan sen ehdoin. Yksikkö voi olla lause, puheenvuoro, tekstin kappale tai koko haastattelu. (Ahonen 1994, 124, 143.) Ryhmittelin aluksi vanhempien käsityksiä teemoittain, jonka jälkeen vertailin käsityksiä hakien erilaisuuksia ja yhteneväisyyksiä. Lukuisten lukukertojen ja ryhmittelyjen jälkeen luokittelin vastaukset alakategorioihin. Yläkategoriat on muodostettu alakategorioiden pohjalta eli yläkategoriat kertovat laajemmin, mistä ilmiössä on kyse. Käytän melko runsaasti tekstiotteita, koska tällöin päättelyä sekä perusteluja kategorioiden luomiselle on mahdollista seurata.

Teoreettinen perehtyminen tutkimusalueeseen on tärkeää, vaikka teoriaa ei käytäkään suoraan luokittelun raameina. Toisaalta tulisi perehtyä ajattelun kehittämiseen, kuten Ahonen (1994) toteaa. Koska kasvatustietoisuutta tutkittaessa olennaisena pidetään juuri tietoisuuden rakentumista ja kehittymistä, olen perehtynyt tähän aiheeseen. Lisäksi olen perehtynyt myös jokaiseen teemaan eli vanhempainkasvatukseen, kasvatukseen, vanhemmuuteen, kasvatustietoon, arvoihin ja ihmiskäsityksiin liittyviin alueisiin. Teoreettinen perehtyneisyys tutkimusalueeseen tekee tutkijasta samalla myös tavallaan tutkimusinstrumentin, koska tietoa voi käyttää syventävien kysymysten tekoon. Toisaalta ilman teoriaa tutkimus on asian kuvailua ja raportointia vastaajien sitaateista. (Ahonen 1994, 123; Kvale 1996, 147-149.)

Uljensin (1993) mukaan koska fenomenografiassa yleensä taustamuuttujiin, kuten ikään tai elämäntilanteeseen ei kiinnitetä huomiota, käsitteet irrotetaan koetusta maailmasta. Uljens kritisoi näkemystä ja ehdottaa, että fenomenografiaa tulisi kehittää hermeneuttisempaan suuntaan kuten olen aiemminkin todennut, jolloin myös sosiaaliset, kulttuuriset ja historialliset dimensiot otettaisiin huomioon. Hän perustelee näkemystään sillä, että ihmisen kokemuksen merkitystä voidaan ymmärtää vain suhteessa käsityksen ja kontekstin välillä. (Uljens 1993, 145-146; 1996.) Myös Ahonen (1994) toteaa, että jos tutkija havaitsee ilmiön ja käsityksen välisen yhteyden johonkin taustatekijään, voidaan niitäkin kuvata. Ulkoisia tekijöitä ei kuitenkaan käytetä kvantitatiivisen paradigman mukaisesti selittäjänä, vaan tavoitteena on ymmärtää ilmiö. Kuitenkin Ahosen ajatusta siitä, että jos esimerkiksi sukupuolen ja käsitysten välillä on yhteys, tulisi tällöin ryhtyä kuvaamaan erityisiä nais- ja mieskäsityksiä, voidaan kritisoida. (Ahonen 1994, 126.) Uljensin tavoin myös Gröhn (1992) painottaa yksilön ainutlaatuista kokonaisuutta, jolloin jokainen hahmottaa todellisuutta omasta lähtökohdastaan. Yksilön elämään liittyvät historialliset ja sosiokulttuuriset tekijät vaikuttavat siihen, miten yksilö tulkit-

see ja ymmärtää maailmaa. Tällöin tarkastelun kohteena on miten ihmiset ajattelevat ja hahmottavat maailmaa. Samalla voidaan olla kiinnostuneita siitä mitä ihmiset oppivat, kuinka he ymmärtävät ja mitä he muistavat jälkeensä. (Gröhn 1992, 4.) Tutkittaessa vanhempien kasvatustietoisuutta, edellyttää se perinteistä fenomenografista otetta syvempää tarkastelunäkökulmaa, jolloin myös yksilöiden taustatekijöiden selvittäminen on olennaisen tärkeää. Näkökulman laajuus ei vähennä syvyyttä, päinvastoin. Fenomenografista otetta ei yleensä liitetä suoraan hermeneuttiseen paradigmaan, mutta menetelmän kehittämisen kannalta menetelmällinen ortodoksisuus ei kuitenkaan ole järkevää. Tapani käyttää fenomenografiaa on siis hermeneuttinen eli olen käyttänyt otetta Säljön (1996) ja Uljensin (1993) viitoittaman suunnan mukaan.

Kieli ei ole vain keino kuvastaa maailmaa, vaan se on myös toiminnan väline. Kun puhumme, teemme asioita. Emme, kuten fenomenografit yleensä olettavat, pääasiassa esitä ”kuvaa” maailmasta, vaan käytämme sitä konkreettisisessa kontekstissa ja konkreettisiin tarkoituksiin. Säljö (1996) pohtii Martonin toisen asteen näkökulmaa, jossa olennaista on etteivät ihmiset vain havaitse ja koe, vaan he havaitsevat ja kokevat asioita syvällisesti. Säljön mielestä näkökulma on varsin mielenkiintoinen, koska taustalla on oletus kielen passiivisesta luonteesta. Kuten Vygotsky (1982) ja Wertsch (1991) ovat todenneet, sosiaalisina olentoina tulkitamme todellisuudesta ovat kuitenkin tavallaan lainattuja toisilta yksilöiltä ja välitetyt merkitykset auttavat järjestämään maailmaa. Olennaista on kielen perustava olemus tulkitessamme todellisuutta. Ajattelemme, tunnemme ja elämme kielen kautta, emme koe objekteja tai asioita niiden absoluuttisessa mielessä. Koemme niitä sosiokulttuurisina tuotteina, joita käytetään tiettyihin tarkoituksiin ja joista puhutaan tietyllä tavalla. Ihmisen toiminnan sisältöjä siis ei voida mielekkäästi johtaa pelkästään mentaalisiin käsitteisiin, kuten fenomenografiassa yleensä oletetaan. Jotta yksilön ajattelumaailmaan päästään porautumaan, tulee ottaa huomioon kontekstuaalisuus ja situaatio, unohtamatta käsitysten muodostumisen moniulotteisuutta. Käsitykset vaihtelevat ja nousevat uskomuksista, sosiaalisista välttämättömyyksistä kuten odotuksista ja kokemuksista, sekä niiden keskinäisestä suhteesta. Tuo suhde vaikuttaa ajatuksiimme, keskusteluun ja siihen tapaan, kuinka reagoimme ympäröivään maailmaan. (Barnard, McCosker & Gerber 1999.)

Kasvatustiedon rakenteeseen liittyvän aineiston analysoinnissa käytän fenomenografiaa poikkeavalla tavalla verrattuna muuhun tähän tutkimukseen liittyvään aineiston analyysiin. Tarkastelen käsityksiä pelkästään alakategorioiden tasolla. Analysoin mitkä eri tietolähteet ovat osana mukana vanhempien kasvatustieteen rakentumisessa. Kartoitin ensin vanhempien käsityksiä kasvatustiedon lähteestä yleisesti (liite 1). Näiden tietojen perusteella kysyin tarkennuksia vastauksiin saadakseni selville, miten he käsittävät tiedon vaikuttavan heidän kasvatustieteen ajattelunsa. Kategorioiden luokittelun perusteena on kasvatustiedon painoarvo vanhemmille eli mitä tekijöitä he pitävät tärkeimpinä oman kasvatustieteen ajattelunsa aineksina. Samojen vanhempien käsityksiä ilmenee myös eri kategorioissa, koska muutamien vanhemmista pitivät eri tietolähteitä yhtä tärkeinä. Kategorioiden sisällön kuvailun jälkeen tarkastelen vanhempien tietolähteitä yleisemmällä tasolla.



### 3.2 Aineiston hankinta

Hirsjärvi (1980) painottaa, että kasvatustietoisuutta tutkittaessa pitäisi käyttää mahdollisimman avointa haastattelutekniikkaa. Puolistrukturoitu haastattelua voidaan kuitenkin käyttää usein samoissa tilanteissa kuin avointa haastattelua. Yksilön käsitysten analysoimiseen ja ymmärtämiseen pyrkivässä lähestymistavassa tavoitteena on yksilön aikomusten ja toimintaa ohjaavien periaatteiden hahmottaminen. Kun aineisto hankintaan haastattelujen avulla, vastaajat voivat käyttää omaa käsitteistöään. He voivat myös tuoda omista lähtökohdistaan käsin esille ne asiat, jotka heistä tuntuvat tärkeiltä ja juuri siten kuin he asiat näkevät. Tällaista menetelmää on perusteltua käyttää aina kun on epäselvää missä määrin tutkittavilla on käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä ja millä abstraktiotasolla he pystyvät esittämään asioita. Haastattelun edetessä on mahdollista tehdä tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä. (Hirsjärvi 1980, 69-70; Hirsjärvi & Hurme 1995, 35; 2000, 28, 35.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelu on ollut yleisin aineiston hankintamenetelmä, koska sen avulla on mahdollista saada syvällistä tietoa ihmisen käsityksistä. Myös havainnointia ja kirjallista materiaalia voidaan käyttää, joskin niiden käyttö on ollut tähän mennessä vähäisempää. Erään fenomenografisen tutkimuksen aineistona käytettiin elokuvia (Hasselgren 1996), joten voidaan katsoa aineiston hankinnan määräävän tutkimuksen kohde ja tarkoitus. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston hankintaan käytetään usein teemahaastattelua, johon päädyin itsekin. Se on strukturoidumpi kuin avoin haastattelu, mutta antaa kuitenkin sopivasti väljyyttä. Haastattelun teema-alueet ovat kaikille samat, joten sitä voidaan kutsua puolistrukturoiduksi. Tämän aineistonhankintamenetelmän taustalla on ajatus ihmisen olemuksesta subjektina, merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena. Tavoitteena on saada selville miten merkitykset ovat rakentuneet. Haastattelussa myös luodaan uusia sekä yhteisiä merkityksiä. Vuorovaikutuksellisuus merkitsee myös sitä, että vastaukseen liittyy aina myös haastattelijan vaikutus. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35, 48-49.) On myös väitetty, ettei ole mahdollista saada haastattelun avulla objektiivista tietoa. (Miller & Glassner 1998, 99-100.) Toisaalta miksi siihen pitäisi edes pyrkiä? Tavoitteena tässä tutkimuksessa on saada tietoa haastateltavien subjektiivisista käsityksistä, jotka ovat heidän konsturoimiaan. Haastattelijalla voi vähentää omien käsitystensä vaikutusta heidän käsityksiinsä, jos ei ryhdy keskustelemaan käsitysten sisällöistä tuomalla omat käsityksensä mukaan keskusteluun.

Intersubjektiivisuus edellyttää, että haastateltava ensisijaisesti kuuntelee, mitä haastateltava sanoo. Hänen on oltava aktiivinen kuuntelija, joka paneutuu haastateltavan tarkoituksiin ja tekee seuraavat kysymyksensä lähinnä haastateltavan antamien johtolankojen perusteella, eikä tarkasti oman suunnitelmansa mukaan. Käytettäessä teemahaastattelua, haastattelun runko sisältää yleensä vain tutkimusongelmiin liittyvät perusteemat ja ehkä muutaman jäsentävän kysymyksen. (Ahonen 1994, 136-138; Kvale 1996, 132-135; ks. Eskola & Suoranta 1999, 87.) Toimin edellä mainittujen suositusten mukaan. Haastattelutilanteessa kysyin aluksi pohjatietoja, joiden vastaukset merkitsin suoraan lomakkeisiin. Nauhoituksen aloitin yleensä siinä vaiheessa, kun haastattelussa päästiin ensimmäisen teeman kohdalle. Haastattelurunko on liitteessä 2.

Säljö (1996, 26) arvostelee fenomenografiaa sen naiviudesta, koska emme todella voi tietää jonkun ilmaistessa käsityksen jostakin, että ymmärtääkö hän sen sisällön, vai kertooko hän vain jotain ymmärtämättä asiaa. Pysin välttämään ongelmaa kysymällä asiaa eri näkökulmista ja selvittämällä käsityksiä myös toiminnan tasolta. Gomanin ja Perttulan (1999) mielestä tietynasteinen mielen puhdistaminen on tärkeää fenomenografisessa tutkimuksessa. Omien ennakkokäsitysten ja viitetaustan tiedostaminen kuuluu olennaisesti haastatteluihin valmistautumiseen. Tutkijan tulisi pohtia myös miten omat ennako-oletukset ja aikaisemmat tiedot voivat vaikuttaa sekä analyysiin että tulkintaan. (Goman & Perttula 1999, 113.) Haastattelijan tulisi luoda mahdollisimman hyvät suhteet haastateltavaan, koska haastateltavan on voitava tuntea voivansa kertoa mitä tahansa. Osallistumalla vanhempainkurssille ja keskustelemalla vanhempien kanssa sain luotua luottamuksellisen suhteen heidän kanssaan. Haastattelijan on myös hyväksyttävä vastaus, ettei haastateltavalle tule tunnetta siitä, että hänen vastauksiaan arvioidaan. Haastattelijan tulee olla neutraali, eikä toimia tuomarina tai terapeuttina. Pysin tiedostamaan omat käsitykseni eri teemoihin liittyvistä aiheista ja keskittymään kuuntelemaan vanhempia sekä keskustelemaan heidän kanssaan avoimin mielin. Tavotteena oli saada mahdollisimman syvällistä tietoa heidän käsityksistään, joten päätin olla tuomatta julki omia käsityksiäni haastattelun aikana. Sen sijaan varauduin keskustelemaan heidän toivomistaan aiheista haastattelun jälkeen. (Patton 1990, 317, 354; Kvale 1996, 125; Miller & Glassner 1998, 106.)

Tulisiko haastattelijan kuulua samaan ”ryhmään” eli tässä tutkimuksessa olla myös vanhempi? Päätin kertoa olevani neljän lapsen äiti, koska tietoisuus samaan ryhmään kuulumisesta voi olla hyödyllistä ja toisaalta uskoin, ettei siitä tiedosta olisi tutkimuksessa haittaakaan. (Miller & Glassner 1998, 104-105.) Ammatillista (lastenhoitoala) taustaani en kertonut etukäteen, mutta päätin kertoa sen, jos vanhemmat kysyvät haastattelun jälkeen. Ammatillisen taustan kertominen olisi varmasti vaikuttanut vastaamiseen, koska vuorovaikutustilanteessa olisin edustanut enemmän ammattilaista kuin vanhempaa. Miller ja Glassner (1998, 105) mainitsevat, ettei sosiaalinen erilaisuus haastateltavan ja haastattelijan välillä tarkoita, että jätätisiin vaille informaatiota sosiaalista maailmoista.

Aineistoa kannattaa hankkia eri menetelmillä, jotta käsityksistä saataisiin mahdollisimman kattava kuva ja toisaalta näin saadaan laajempia näkökulmia. (Ahonen 1994, 141-142; Hirsjärvi & Hurme 2000, 38-39.) Laadullisen tiedon saamiseksi vuorovaikutus tutkimuskohteen toimijoiden kanssa antaa yksilöllistä tietoa. Erot eri ihmisten ja havainnoitavien ilmiöiden välillä ovat tärkeitä laadullisessa analyysissä, sillä juuri ne antavat johtolankoja siitä, mistä ilmiöt kumpuavat ja lisäävät ymmärrystä asioihin. (Alasuutari 1995, 34) Osallistuessani vanhempainkurssille pidin havainto- ja tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin illan kulun tapahtumineen sekä keskusteluiden sisältöjä. Lisäksi nauhoitin kouluttajan puheen, jonka litteroin kokonaisuudessaan. Täydensin havaintomuistiinpanojani yleensä seuravana päivänä, osittain muistini ja osittain nauhojen pohjalta. Keräsin myös kaiken kurssilla jaetun kirjallisen materiaalin. Tavotteena oli saada mahdollisimman tarkka kuvaus kurssin sisällöistä.

Havainnoinnin kautta saadun aineiston avulla on mahdollista täydentää haastattelujen perusteella saatua kuvaa, tai päinvastoin. Osallistumalla vanhempain-

kurssille sain hankittua aineistoa, jonka avulla voin tarkastella vanhempien haastatteluvastauksia peilaten niitä kurssilla käytyihin keskusteluihin sekä käsiteltyihin asioihin. Havainnoijan rooli voidaan jakaa tutkijan osallistumisasteen mukaan. Tässä tapauksessa kyseessä on havainnointi ilman varsinaista osallistumista, koska en osallistunut vanhemman vaan tutkijan roolissa kurssille. Ulkopuolisenä pysyttely ei välttämättä ole huono asia, koska vieraalle henkilölle saatetaan kertoa arkaluontoisista asioista helpommin kuin tutulle. (Eskola & Suoranta 1998, 99-102.) Havainnoista voidaan tehdä suoria tulkintoja, mutta pyrin kirjaamaan kurssin sisältöön liittyviä asioita ja tapahtumia ilman tulkintaa eli tavoitteena oli mahdollisimman puhdas kuvaus. Havaintomateriaali on tiivistetty poimimalla esiin ne asiat, jotka olivat olleet keskeisiä kurssilla. (emt. 140.)

### **3.3 Haastattelujen suorittaminen**

Mannerheimin Lastensuojeluliitto järjestää vanhemmille suunnattuja ja kasvatukseen liittyviä kursseja ympäri Suomea, joten otin yhteyttä järjestön aluetoimistoon keväällä 1998. Useiden yhteydenottojen jälkeen sain kontaktin kokeneeseen kouluttajaan. Hän oli halukas yhteistyöhön, joten sain luvan osallistua kurssille, jossa hän toimi kouluttajana. MLL:n paikallisyhdistys huolehti käytännön järjestelyistä yhdessä kouluttajan kanssa. Ohjaavan kasvatuksen kurssi pidettiin Helsingissä eräässä lähiössä syksyllä 1998 asukasyhdistyksen tiloissa. Ryhmä kokoontui seitsemän kertaa, kerran viikossa noin kahdeksi tunniksi. Lastenhoito järjestettiin halukkaille lähellä sijaitsevassa asuntoyhtiön tiloissa, jossa on muulloinkin vastaavaa toimintaa.

Ilmoittautuminen piti alun perin suorittaa työväenopistoon, mutta sieltä tehtävä delegoitiin edelleen kouluttajalle. Paikallisyhdistys sai muutaman ennakkoilmoittautumisen ja koska vaikutti siltä, että kurssille osallistuisi vain muutama henkilö, paikallisyhdistys ilmoitti kurssista myös Helsingin Sanomissa, Alueuutisissa ja 100-lehdessä. Kouluttajan toiveena oli saada paikalle noin 10 ihmistä, joka on keskimääräinen osallistumismäärä. Kurssin ensimmäisenä päivänä kouluttaja kertoi, että paikalle tulisi vain ehkä 5-6 vanhempaa. Kouluttaja valitsi tilois- ta pienimmän huoneen, jotta tunnelma olisi mahdollisimman informaali.

Tarkoitukseni oli nauhoittaa kaikki koulutustilaisuudet ja haastatella mahdollisimman montaa vanhempaa. Ensimmäiset vanhemmat saapuivat paikalle noin klo 18. Jouduimme siirtymään suurempiin tiloihin koska vanhempia tuli yhteensä paikalle 17. Esittelin itseni kouluttajan jälkeen ja kerroin tutkimukseni aiheesta lyhyesti ja toiveestani saada haastatella heitä. Koska osallistujien määrä oli niin suuri, jouduin hylkäämään suunnitelmani kaikkien keskustelujen nauhoittamisesta. Päätin muuttaa strategiaa ja asetin taskukokoisen nauhurini lähelle kouluttajaa, jotta saisin sekä hänen puheensa mahdollisimman tarkkaan tallennettua että vanhempien yksittäiset puheenvuorot. Pidin myös tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin illan kulun ja keskusteluiden sisältöjä. Roolini kurssilla oli olla ulkopuolinen opiskelija-vanhempi. Yksi joukosta, mutta kuitenkin ulkopuolinen. Päätin olla kertomatta aiempaa ammatillista (lastenhoitoala) taustaani, koska se olisi saattanut vaikuttaa niin kurssin ilmapiiriin kuin tutkimuksen aineistonhankintaan jollain tavoin ja pahimmassa tapauksessa jopa negatiivisesti. En siis osallistunut yleiseen kes-

kusteluun, enkä tehtävien suorittamiseen. Päädyin tähän ratkaisuun osittain myös siksi, että en halunnut omien näkemysteni kasvatuksesta vaikuttavan haastatteluvien vastauksiin. Ihmisillä on taipumus vastata kuulijan toivomalla tavalla ja pysyttelemällä ulkopuolisena uskon välttäneeni ainakin osittain ongelman. Illan aikana pidettiin yksi tauko ja luonnollisesti tällöin keskustelin vanhempien kanssa, mutta en varsinaisesti kasvatukseen liittyvistä asioista.

Yleensä laadullisen tutkimuksen yhteydessä katsotaan aineistoa olevan tarpeeksi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää uutta tietoa. Kuitenkin aineistoa tarvitaan juuri sen verran, kuin on aiheen kannalta välttämätöntä. (Eskola & Suoranta 1999, 62-63.) Vanhempainkurssin edetessä totesin, että päästäkseni pureutumaan mahdollisimman syvälle aiheeseen, kannattaa haastatella mahdollisimman montaa vanhempaa. Kurssille osallistui yhteensä 21 vanhempaa, joista kolme oli isiä. Muutaman vanhemman kanssa sovin haastattelusta kurssin yhteydessä, mutta koska sopiminen oli aikaa vievää ja tauot lyhyitä, otin muihin vanhempiin yhteyttä puhelimitse. Vanhempia ei tarvinnut suostutella, vaan he osallistuivat mielellään. Kysyin halukkuutta ensin sellaisilta vanhemmilta, joiden arvelin helpoiten suostuvan mukaan, joka selvästi edesauttoi sitä, että suurin osa heistä halusi mukaan tutkimukseen. Kaksi äideistä oli paikalla vain kahdella kurssikerralla, joten en pyytänyt heitä haastateltavaksi. Yksi isä ja yksi äiti kieltäytyivät, haastateltavaksi suostui 17 vanhempaa.

Näistä vanhemmista oli paikalla jokaisena kertana kymmenen, kerran poissa oli viisi ja kaksi kertaa oli poissa kaksi vanhempaa. Suoritin haastattelut lokamarraskuussa 1998. Viisi haastattelukertaa oli ennen viimeistä kurssi-iltaa, jolloin suurin osa ajasta käytettiin kurssiarvioinnin tekemiseen ja ”päättäjäisjuhlaan”. Vanhemmat valitsivat haastattelupaikan ja -ajan. Haastatteluista kaksi tapahtui kahvilassa, neljä asukasyhdistyksen tiloissa (yhdellä lapsi mukana) ja yksitoista heidän kotonaan. Kotona haastatteluista suurimmalla osalla oli lapsi tai lapset mukana, ainakin osan aikaa. Minua lasten läsnäolo ei häirinnyt ja vanhempiakin vain harvoin. Lasten kasvatuksestahan haastatteluissa oli kyse, joten heidän mukanaolonsa oli luonnollista. Muutaman vanhemman lapset olivat hoidossa päiväkodissa tai ystävien luona. Yhtä pariskuntaa haastattelin samanaikaisesti ja loput olivat yksilöhaastatteluja.

Haastattelut sujuivat yleisesti ottaen hyvin. Asukasyhdistyksen tila oli vanhemmille ympäristönä tuttu, koska kurssi pidettiin siellä, joten haastattelujen suorittamisen kannalta paikka oli hyvä valinta. Kahvilat olivat haastatteluympäristöinä korkeintaan kohtuullisia, mutta halusin kuitenkin noudattaa vanhempien toiveita paikan suhteen. Minut otettiin ystävällisesti vastaan kaikissa kodeissa, joissa kävin ja monet olivat selvästi odottaneet tuloani. Kurssille osallistuminen helpotti haastattelujen suorittamista, koska olin jo tuttu henkilö vanhemmille. Toisaalta minulla on kokemusta vanhempien kanssa työskentelystä ammattinikkin kautta. Varasin aikaa jokaisen haastattelun jälkeen vanhempien kysymyksille. Mielestäni se oli varsin kohtuullinen vastapalvelus siitä, että he kertoivat minulle elämästään - ja usein vielä varsin avoimesti.

Haastattelut kestivät keskimäärin puolitoista tuntia. Haastatteluiden aikana suljin nauhurin tarvittaessa, useimmiten syynä oli lasten hoitoon liittyvät toiminnot. Litteroidessani totesin, ettei kahvila ollut hyvä paikka haastattelujen tekemiseen.

Taustahäly vaikeutti haastateltavien äänen kuulumista, joten litterointi vei huomattavasti enemmän aikaa kuin muiden nauhojen purku. Kahden haastattelun aikana lapset leikkivät äänekkäästi leluilla aivan nauhurin vieressä ja myös näiden nauhojen litterointi oli todella hidasta. Jätin litteroimatta sekä sellaiset asiat jotka eivät selkeästi kuuluneet tutkimusalueeseen että tietyt henkilöllisyyteen liittyvät asiat. Haastattelumateriaalia kertyi yhteensä noin 170 sivua eli noin kymmenen (kirjainkoko 12, riviväli 1) sivua jokaisesta haastattelusta. Litteroitua havaintomateriaalia yhdistettynä kurssilla jaettuun materiaaliin on noin 60 sivua. Merkinnot litteroinnissa: poisto // tauko.. ( ) oma kommentti, tutkija J ja haastateltava H. Tummennetut numerot ovat samalla alueella asuvien vanhempien tunnuslukuja.

### 3.4 Vanhempien taustoja

Nykyään keskustellaan paljon ydinperheen hajoamisesta ja uusperheiden määrän kohoamisesta. Haastattelemistani vanhemmista uusperheellisiä ei ole kukaan, tosin lähisuunnitelmissa sellainenkin mahdollisuus on kahden perheen kohdalla. Toinen heistä määritteli ensin perheeseen kuuluvan vanhemman ja lapset, mutta korjasi myöhemmin, että oikeastaan siihen voisi lisätä myös uuden elämäkumppanin. Myös eräs toinen vanhempi mainitsi löytäneensä lapselleen sopivan psykologisen vanhemman. Vanhemmista naimisissa on 12, avoliitossa 1 ja eronneita 4. Eronneista yksinhuoltajia on kolme ja yhden lapset asuvat toisen vanhemman luona. Yksi heistä määritteli perheeseen kuuluvan ”toivottavasti isä, äiti ja lapset”. Yhdessä perheessä puolisolalla on lapsia edellisestä avioliitosta, mutta haastattelemani vanhempi ei kuitenkaan laske heitä kuuluvaksi mukaan perheeseen, koska he eivät asu samassa taloudessa.

Käsitys perheestä on muuttunut huomattavasti viimeisten kahden vuosikymmenen aikana. Perheen määrittely on nyky-yhteiskunnassa myös jossain määrin ongelmallista sen monimuotoisuuden vuoksi. Ydinperheiden määrä vähenee ja tilalle tulee uusia perhemuotoja: yksinhuoltaperheitä, monikeskuserheitä, monivanhempaisia perheitä ja uusperheitä, jotka samalla tuottavat sukulaisuuskäsitteelle uusia muotoja. Niiden määrä on tullut suuremmaksi, vaikeammin hallittavaksi ja yhä useampia ihmisiä koskettavaksi. Perhe on 1900-luvun aikana haurastunut, sen elinkaari on lyhentynyt, ja sen jäsenten liikkuvuus on kasvanut. Perheen suosio ei kuitenkaan ole vähentynyt, vaan edelleen pyritään parisuhteeseen ja perheen muodostamiseen. Tyypillinen suomalainen perhe on edelleen kahden vanhemman ja kahden lapsen perhe, mutta elämäntilanteena yhteisönä se on entistä heterogeenisempi. (Lahikainen & Strandell 1988, 115-116; Marin 1994, 18-19.)

Kaartovaara (1994, 10) määrittelee perheen käsittävän avio- tai avoliitossa olevat vanhemmat ja heidän lapsensa tai jommankumman vanhemmista lapsineen tai avio- tai avopuolisot, joiden luona ei asu vakituisesti lapsia. Kun edellä mainittuihin määritelmiin lisätään vielä Gerrisin (1994, 145) luettelemat adoptioperhe, perhe joka on saanut koeputkilapsen ja sijaisperhe, saadaan hyvä kuva perheen määrittelyn ongelmallisuudesta. Julkusen (1994) mukaan perhettä voidaan luonnehtia yhteisöksi, jossa opitaan ja jaetaan arvoja. Perheyhteisössä vallitsee sekä yhteenkuuluvuus että altruismi. Yhteisön jäseniä pidetään kiinni siteissä ja suhteissa,

joissa on selkeä raja meidän ja muiden välillä. Perheessä saattaa päteä pikemminkin yhteinen identiteetti kuin oikeudenmukaiset pelisäännöt. Postmoderni teoria perheestä asettaa kyseenalaiseksi kuvan perheestä selvärajaisena yksikkönä. (emt. 106.) Hirsjärven ym. (1998) mukaan nyt voidaankin kysyä, mitä perheellä oikeastaan tarkoitetaan? Jokainen luo omat käsityksensä perheestä eli sen määrittely on tulkinnallista. Vuonna 2000 Jallinoja totesi, että perhe voidaan nähdä ideana ja tunnesiteenä. Perheenjäsenet kulkevat omilla tahoillaan, palaavat toisinaan yhteen ja tietävät tavatessaan olevansa perhe. Perheen voidaan myös ajatella rakentuvan tapahtumien mukaan eli perheellä on elämäнкаaari. (Jallinoja 2000, 10.)

Haastattelemani vanhemmat ovat 26-44-vuotiaita. Nuorin heidän lapsistaan on viisi kuukautta ja vanhin kaksitoista vuotta. Neljässä perheessä on yksi lapsi, yhdessätoista perheessä on kaksi lasta ja yhdessä perheessä on kolme lasta. Kolmen perheen kaikki lapset ovat kouluikäisiä. Tutkimushenkilöiden taustatietojen tarkempi kuvaus on liitteessä 3. Kaikki vanhemmat ovat hankkineet ammatillisen tutkinnon. Heistä viisi on suorittanut kouluasteen tutkinnon, seitsemän keskiasteen tutkinnon ja viisi korkea-asteen tutkinnon. Ammatillinen ja koulutuksellinen skaala on siis varsin laaja. Kaikki vanhemmat tulevat oman arvionsa mukaan taloudellisesti kohtuullisen hyvin toimeen. Mikäli tuloja on ”keskimääraistä” niukemmin käytössä, perustuu se omaan valintaan.

Taulukko 1. *Vanhempien työn luonne*

ansiotyössä	(6,8,10,12,14)
työtön	(4,5,13,16)
vanhempainlomalla	(2,7,9)
hoitovapaalla	(3,11,15,17)
opintovapaalla	(1)

Laadullisessa tutkimuksessa vertailuasemaa ei voi aina lyödä lukkoon suunnitteluvaiheessa, vaan vertailukohteet täsmentyvät tutkimuksen kuluessa. Erilaisuuksien etsintä kannattaa jo senkin takia, että sen jälkeen samanlaisuus on rikkaammin jäsentynyttä. (Mäkelä 1990, 45.) Kategoriat muodostettuani totesin, että vanhempien käsitykset kasaantuivat asuinalueittain eli vertailun suorittaminen oli aiheellista. Tutkimushenkilöt voidaan jakaa kahteen ryhmään: lähiössä ja sen ulkopuolella asuviin. Vertailu tapahtuu vanhempainkurssin merkitysten suhteen aineiston sisällä, enkä pyri laajentamaan näkökulmaa tämän tapauksen ulkopuolelle vaikka Mäkelä (emt. 45) sitä suosittelee. Jokainen vanhempainkurssi on sisällöllisesti erilainen, riippuen kouluttajan valitsemista painopistealueista. Muiden teemojen osalta vanhempien käsitysten voidaan sanoa kuvaavan käsityksiä tässä ajassa, kuten myös kasvatustietoisuutta ja kasvatustietoisuutta.

Sain tiedon vanhempien asuinpaikasta sopiessani haastatteluista. Yhdeksän vanhempaa asuu kerrostaloissa samassa lähiössä melko lähekkäin (vanhemmat 1-9). Viisi vanhempaa asuu eri puolilla Helsinkiä, kaksi heistä asuu omakotitalossa samalla alueella ja kolme eri puolilla Ydin-Helsinkiä kerrostalossa (10-14). Loput

asuvat Vantaalla kerros- ja rivitaloissa (15-17). Lähiön ulkopuolella asuvat vanhemmat kuvasivat asuinalueitaan rauhallisiksi ja hyviksi alueiksi sekä lasten että itsensä kannalta. Lähiössä asuvat puolestaan kuvailivat asuinalueitaan varsin poikkeavalla tavalla verrattuna edellisiin. Myös useimpien lähiössä asuvien käsitykset tutkimukseen liittyvistä teemoista poikkesivat merkittävästi lähiön ulkopuolella asuvien käsityksistä. Asuinalueen kuvausta koskevassa osuudessa en tulkitse vanhempien käsityksiä alueesta, vaan se mitä he kertovat, on todellisuutta heidän kokemanaan. Pidän tärkeänä asuinympäristön kuvausta nimenomaan vanhempien näkemänä ja kokemana, koska se on tässä yhteydessä tärkeämpää kuin oma tulkin-tani siitä.

## **Lähiö nimeltä Kannonkoski**

Kannonkoskeksi nimeämässäni lähiössä asuvista vanhemmista monet kuvasivat asuinalueitaan samantyyppisillä argumenteilla, mutta kiinnitin huomiota siihen kuinka erilaisena he näkevät asuinalueen merkityksen lasten kannalta. Myös se, miten vanhemmat tulkitsivat näkemänsä ja kuulemaansa vaihteli. Alueen hyvänä puolena on luonto, mutta negatiivisena ilmiönä näkyvät sosiaaliset- ja päihdeongelmat. Seuraavien haastattelutekstiotteiden pohjalta saa käsityksen asuin-alueesta kasvuympäristönä. Osa vanhemmista kokee oman taloyhtiön alueen koh-tuullisen rauhalliseksi, mutta toisaalta esimerkiksi seuraava vanhempi on hyvin tietoinen alueella ilmenevistä ongelmista.

H: Emmä sillai pidä tätä niin turvallisena, että antasin mennä ihan. En pidä, että sitä ku ajattelee, et mä oon saanu kasvaa.. Meillä oli pelkkää metsää ympärillä niin pitkälle ku uskalsi mennä. Jos nyt ajatellaan tätä aluetta, kaikkee sitä mistä julki-suudessa on puhuttu tästä alueesta. Oon nähny poliisin tilastoja, ja vaikka mitä, niin ei se kovin kaunista kuvaa tästä alueesta anna.

J: Mä en tiedä, koska mä en oo kuullu tästä alueesta mitään juttuja, enkä lokenukaan tästä alueesta. Lähin paikka on melkee toi Kesanto ja Vilppula, sieltä aina joskus jotain.

H: No joo, oikeestaan tää Kannonkoski jo nykyään luetaan tohon samaan kastiin ku Kesanto. Täällä on mm. tämän kadun varrella yksi asunto, jossa käydään hyvin usein rauhottelemassa.. ja tota kyl tää on niinku Kesanto. Siinä vielä mukana tämä poliisipiiri. Koko Helsingin alueelta tulee kaikkein eniten hälytyksiä ja kyllä Kannon-koski on aika siellä kärkipäässä. Tietysti tääl on hirveesti kaikkee ihan älytön määrä varkauksia ja kaikkii.. Mun kohdalle näist ei oo sattunu mitään, ja jos mä katon katukuvaa, niin ei tää eroo millään tavalla mistään muusta paikasta. Et ne kyl ta-pahtuu tuolla neljän seinän sisällä sitte.. Meiän talossa ja rapussa, eikä talossa oikees-taan oo tällasia paikkoja jotka ihan hirveesti häiritsis toisiaan. No toi meiän en-simmäinen rappu on kyl vähän rauhattomampi mutta.. mutta noin yleisesti ottaen meidän taloyhtiö on melko rauhallinen.. mut kyl mä tiedän sit toisenkilaisia että..

J: Joo, yks toinenki sano, et hänen taloyhtiönsä on rauhallinen, ja sano et muualla on jotakin..

H: Täs oli vasta raportti paikallislehdessä, vai olikohan siitä uutisissakin maininta, että täällä on tällanen huume.. Mäkin tiedän ihan kasvoilta tässä näin diilereitä, että

tiedän ihan et kuka välittää huumeita.. niin on useita asuntoja Kannonkosken ja Kesannon alueella joita on seurattu. Jokunen viikko sitten niihin tehtiin tehoratsia ja joka asunnosta löyty kamaa ja henkilöitä ja asiakkaita ja muuta välineistöä ja jne. että.. Kyl se on aika.. Täs on muutamii naapureita joista mietin, et ilmotanko lasten-suojeluun, vai enkö.

Eräs toinen vanhempi kuvasi aluetta saman suuntaisesti, mutta erityisesti hän on kiinnittänyt huomiota yötäpäivää kuljeskeleviin lapsiin. Samalla hän pohtii onko asia todella kuten hän olettaa olevan, vai onko kyseessä ylireagointi. Hän on myös epävarma siitä, mihin epänormaalin ja normaalin raja pitäisi vetää.

J: Sitä mä voisin vielä kysyy, et kun sä puhuit tästä asuinalueesta, niin millasena sä näät tän alueen?

H: Vähän pelottaa.. pikkusen pelottaa.. sitä tekee tän virheen, mut pikkusen pelottaa. Mut en tiedä sitten, et toisaalta en halua pitää itteeni parempana ihmisenä, tai semmosena parempana kuin muut täällä. Että minä oisin liian hyvä tänne, ku en mä oo mikään hyvä. Et pikkusen huolestuttaa kasvattaa lapsia, täällä on hirveesti lapsia.. et osataaks tää hoitaa niin, että ei tulis niitä jengi ongelmia, tai huumeongelmia ja tällasii.. Tääl näyttää, et osa lapsista kuljeskelee täällä oli yö tai päivä. En tiä, et onks se sitten vaan sellanen yleiskuva.. voi tehä ihan virhearvioinninkin.. mutta osa lapsista kuljeskelee. Voi olla 5-12-vuotiaita.. sellasia kuljeskelijoita.. ne jengiytyy jo nyt noin nuorena.. Eihän niistä mitään haittaa vielä oo, mutta.. Se voi olla et se on ihan normaaliiki, et sitä vaan katsoo liian kriittisesti.. Ei haluis tietenkään missään nimessä, että lapsi kasvais missään huumehörhölässä, et joutuis väistelemään piikkejä, tai kaveripiiri ois jotain huume.. Mut voiks sitä mitenköä suojatakaan sitten.. et emmä tiedä.

Kun siirrytään kadun toiselle puolelle, vanhemman huoli on jo lähellä pelkoa. Alueelta pois muutto on usein mielessä.

H: Lähtisin täältä heti jos ois mahdollisuus lähtee.

J: Miksi?

H: No mä oon täs nähny näit lapsii, ku ne kasvaa ja pyörii tossa ostarin nurkilla.. niin mä en haluis, et mun lapset kasvaa tämmösessä ympäristössä.. Me ollaan varmaan kaksi vuotta puhuttu muutosta.. mut ei olla vielä mihinkään päästy.

J: Jätäkösä lapsia keskenään tähän leikkimään.

H: Just viime kesänä ajateltiin, et ku se täyttää viisi, ja et kyl täs aika paljon on ton ikäset ulkona keskenään, mutta.. Mä mietin yhdessä vaiheessa, että onhan mun jos-sain vaiheessa pakko antaa sen olla, et se osaa olla. Mut sit mulle tuli semmonen, et ei vitsi ku mä tiedän mitä kaikkee täs tapahtuu niin.. en voi ottaa sellasta riskii et sit sattuis jotain..

J: No mitä täällä sit tapahtuu.

H: No täällä on huumejuttuja meiän talossa ja niitä välitetään ja kamaa ja tossa on kesällä löytynyt ruiskuja pihalta.. diapameja. Sit tääl on pedofiili pyöriny viime kesänä tos pihalla..



Toisaalta - kaikkeen tottuu ja se on huolestuttavaa. Vanhemmat, joilla oli kovakou-  
raisimmat kasvatustietämykset olivat juuri heitä, jotka eivät nähneet ympäristössä,  
muiden toiminnassa, eivätkä omissa kasvatustietämyksissään juurikaan puutteita  
tai korjaamista.

H: Mut enhän mä nyt sen takia lähde muuttamaan, et Kannonkoski on joku huono  
paikka, ku sit sielä Kuusisaareksella on varmaan huumeongelma ja alkoholismia ja  
perheväkivaltaa ja vaikka mitä rikollisuutta. Mut se ei vaan näy.. et tääl se näkyy..  
aidosti näkyy..

Asuinalueen merkityksen suhteessa lapsen kehitykseen ja kasvuun vanhemmat  
näkevät siis eri tavoin. Osa vanhemmista olettaa ympäristön vaikuttavan lapsen  
kehitykseen, toisaalta moni pitää ympäristön merkitystä pienenä tai lähes  
olemattomana. Kaikki ne tekijät, joita vanhemmat pitävät lapsen kasvun kannalta  
merkityksellisinä, ovat niitä koordinaatteja joiden pohjalta vanhemmat pohtivat  
kasvatusta. Voidaan myös pohtia millainen suhde käsityksistä asuinalueen  
merkityksistä on kasvatustietämyksen sisältöön ja laajuuteen. Alueelta poismuuton  
pohtiminen ei tässä yhteydessä ole olennaista, vaan se kuinka vanhemmat ajattele-  
vat esimerkiksi sosiaalisen ympäristön vaikuttavan lapseen. Pohtivatko vanhemmat  
esimerkiksi sitä, kuinka lapsen kasvua voisi tukea, jotta hän pärjäisi mahdollisim-  
man hyvin kulttuurissa johon on syntynyt. Mielenkiintoinen näkökulma on myös  
se, kuinka vanhemmat tulkitsevat niitä kasvatuskäytäntöjä, joita he näkevät ja kuu-  
levat muiden harjoittavan.



## 4 VANHEMPAINKURSSILLA

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haetaan vastausta siihen, millaisia ovat vanhempien käsitykset vanhempainkurssin merkityksistä? Miten vanhemmat näkevät kurssin vaikuttaneen lasten kasvatukseen tai kasvatusajatteluun? Vanhempainkasvatus perustuu oletukseen, että tietyt kasvatukseen liittyvät taidot ovat yhteydessä parempaan vanhemmuuteen ja että nämä taidot voidaan oppia. Ensisijaisesti vanhempainkasvatus on yritys tukea perhettä kasvatustehtävässä, mutta samalla se on myös kognitiivisesti painottunutta valistustoimintaa. Kysymys on myös lapsen oikeudesta sellaisiin vanhempiin, jotka kykenevät turvaamaan hänelle tasapainoisen kehityksen ja hyvinvoinnin. Vanhempainkasvatuksesta tulee tällöin myös osa yhteiskunnan sosiaalityötä ja sosiaalipolitiikkaa. (Hämäläinen 1987, 15-19.)

### 4.1 Vanhempainkasvatuksen ja -kurssin taustoja

Vanhempainkasvatuksen suuntaukset eroavat lähtökohdiltaan: ne voivat olla käsite- ja teoriapainotteisia tai ongelma- ja käytäntöpainotteisia, tai erottua siten, kuinka yksilö- ja yhteiskuntasuuntautuneita ne ovat. Yhteistä näille on se, että ne pyrkivät välittämään vanhemmille jonkinlaisen hyvän vanhemmuuden ajatuksellisen viitekehyksen. (Huttunen & Hämäläinen 1993, 100.) Hämäläinen (1987, 22) painottaa, ettei vanhempainkasvatusta tulisi ajatella vain erityispedagogisena toimintana, vaan lähinnä kaikkia vanhempia, lapsia ja perheitä palvelevana aikuiskasvatuksen alana. Siitä voivat hyötyä myös ne vanhemmat, joilla ei ole erityisiä ongelmia lasten kasvatuksessa. Jakku-Sihvonen (1982) toteaa, että ne vanhemmat, jotka ovat kiinnostuneita opiskelemaan lasten kasvatukseen liittyviä asioita, ovat motivoituneita kehittämään kasvatustietoisuuttaan. Positiivisesti kasvatuksen mahdollisuuksien uskovat vanhemmat ovat muita halukkaampia hankkimaan kasvatukseen liittyvää tietoa opiskelemalla. (Jakku-Sihvonen 1982, 69, 73-75, 164-165.)

Huttunen ja Hämäläisen (1993) mukaan vanhempien kyvyt kasvattaa ja kasvattajaominaisuudet ovat lasten hyvinvoinnin kannalta kriittisiä tekijöitä. Vanhempien kasvatusasenteet ja tietoisuus ilmenevät heidän kasvatuskäyttäytymisessään, johon lapsen hyvin- ja pahoinvointi myös paljolti palautuvat. Mikäli vanhemmat saavat mahdollisuuksia kehittää kasvatusasenteitaan ja syventää kasvatustietoisuuttaan, saavat he myös tukea kasvatustehtävänsä. Huttunen ja Hämäläinen myös vakuuttavat, että se on tehtävä, jota kukaan ei voi periaatteessa hoitaa vanhempia paremmin. (Huttunen & Hämäläinen 1993, 109.)

Huttunen ja Hämäläisen (1993) mukaan psykologis-pedagogisessa vanhemmuustutkimuksessa on kaksi suuntausta: oppimisteoreettinen ja psykoanalyttinen. Suuntaukset korostavat lasten varhaisten kokemusten merkitystä psykologiselle kehitykselle, ja tällöin vanhemmilla on tärkeä merkitys. Behavioristisen lähestymistavan mukaan lastenkasvatus on pääasiassa käyttäytymisen sääntelyä, jolloin hyvän vanhemmuuden luonnehdinta perustuu käyttäytymisen muutosta ja muutumista koskevaan tietoon. Psykoanalyttinen näkemys lähestyy kysymystä painottaen vanhemman ja lapsen sisäistä kokemusmaailmaa. Behavioristisen ja psykoanalyttisen näkemyksen taustalla olevat lapsikäsitteet ovat erilaisia. En-

simmäinen näkemys korostaa lapsen plastisuutta ja painopiste on ulkoisen käyttäytymisen ohjaamisessa. Psykoanalyttisen tulkinnan mukaan hyvä vanhempi huomioi lapsen luontaisen sisäisen olemuksen. (Huttunen & Hämäläinen 1993, 102-104.) Raja eri suuntausten välillä ei ole näin dikotominen, vaan pikemminkin niiden synteesi. Ohjaavan kasvatuksen pohjana ovat osittain kummatkin tulkinnat, joten ei ole mielekästä rajata näkökulmaa vain toiseen edellä mainituista. Taustalla on myös oletus siitä, että oppiminen johtaa tietoisuuden lisääntymisen kautta tarvittaessa käyttäytymisen muutokseen eli oppiminen liittyy kognitiivisiin prosesseihin.

Suomessa käytetyn Ohjaavan kasvatuksen kurssin sisältö on sovellus sen kurssimateriaalin pohjalta, jota on käytetty Yhdysvalloissa, missä vanhempainkasvatusta on harjoitettu jo noin sadan vuoden ajan. Nykyään erilaisia suuntauksia, joiden tarkoitus, metodit ja temaattiset korostukset vaihtelevat, on useita. Erilaisten painotusten mukaan voidaan erottaa yksilöllinen malli, ryhmä- ja joukkomalli. Yksilöllisen mallin mukaan toimittaessa työskennellään suoraan vanhempien kanssa. Ryhmämallin mukaan toimittaessa kasvatukselliset tiedot on suunnattu yleisölle, joka on organisoitu oppimisryhmiksi. Vanhempainkasvatusohjelmia on useita, ja niissä painotetaan erilaisia eettisiä näkemyksiä, kuten myös erilaisia psykologisia tekijöitä. Monet vanhemmat suosivat joukkoviestintää eli saavat tietonsa TV:n, radion, lehtien, sanomalehtien ja kirjojen kautta. Aikaisemmin ohjelmat oli suunnattu kaikille vanhemmille, mutta nyt on tapahtunut eriytymistä lasten iän ja vanhempien tarpeiden ja taustan mukaan. (Arcus, Schvaneveld & Moss 1993, 199-200.) Jakku-Sihvosen (1982) tutkimukseen osallistuneista vanhemmista noin 60 % (N 615) toivoi sisällöllisesti tietoa, joka liittyy ihmissuhteisiin sekä lasten kasvatukseen. Monet vanhemmat kokivat tarvetta kehittyä perheen jäsenenä. He olivat kiinnostuneita sekä kontaktiopetuksesta että itseopiskelusta, joka tapahtuisi kansalaisopistossa tai TV:n välityksellä. Opiskelumenetelmiä kysyttäessä suosituimpia oli yhteisopetus, johon olisi kytketty mahdollisuus keskustella kasvatuksesta. (emt. 182, 184.)

Yhdysvalloissa monet vanhemmat eivät halua tai voi osallistua koulutukseen, joka kestää 8-10 kertaa. Erilaisten vanhempainkasvatusohjelmien vaikuttavuutta ei ole Brockin, Oertweinin ja Coufalín (1993) mukaan juurikaan tutkittu, joten ohjelmien hyödyistä ei ole tieteellistä tietoa. Vanhempainkasvatuksen jälkeen tehtyjen kyselyiden perusteella vanhemmat ovat katsoneet kehittyneensä kasvattajina. Kirjoittajat pohtivat, olisiko aihetta siirtää ohjelmat työpaikoille tai päiväkoteihin. Joukkoviestimien kautta jaettavaa tietoa he pitivät myös hyvänä vaihtoehtona. (Brock ym. 1993, 108-109.)

Mannerheimin Lastensuojeluliiton vanhempainryhmien koulutuksellinen runko perustuu psykologi Toivo Rönkön kehittämiin kasvattajien aktivoiminnin ja ohjaavan kasvatuksen oppaisiin. Oppaiden tarkoituksena on toimia viitteellisenä runkona, joiden sisältöä ohjaajat käyttävät vanhempien tarpeiden mukaan. Aktivointiohjelmalla tarkoitetaan käytännön kasvatusta ja ihmissuhdetaitoja kehittävä koulutusohjelmaa, joka on useiden eri teoriasuuntien synteesi. Rönkä (1989b, 2) mainitsee taustalla olevan systeemi-, kommunikaatio- ja oppimisteorian, humanistisen psykologian sekä psykoanalyysin. Ohjaavan kasvatuksen Rönkä & Rönkä (1994, 245) määrittelevät seuraavasti: ”Ohjaava kasvatusta on kasvattajan

asettamiin tavoitteisiin pyrkivää yhteistoimintaa ja yhdessäoloa, jossa tietoisesti toteutetaan luottamuksen, välittämisen ja hyväksynnän periaatteita sekä asetetaan perusteltuja rajoja ja jossa myös lapsi on antavana osapuolena”.

Systeemiteoria sopii Röngän mukaan sekä häiriöitä ehkäiseviin kasvatus- ja ihmissuhdeongelmiin että terapiaan, koska se perinteisistä teorioista poiketen rakentaa käytettävät menetelmät voimavaroihin eli ihmisessä olevien hyvien puolien varaan. Röngän näkemyksen mukaan perheessä ilmenevät ongelmat ovat luonnollisia ja ratkaistavissa olevia. Yksilö ei voi ratkaista toisen puolesta ongelmia, vaan jokaisen on otettava niistä itse vastuu. Keskeistä aktivointiohjelmassa on keskittyminen nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. Rönkä toteaa myös, että yhteiskunnallisilla oloilla on suorainen vaikutus ihmissuhteisiin, mutta jättää kuitenkin asian tarkastelun vain maininnan tasolle. (Rönkä 1989a, 26-27.) Systeemiteoreetikot ajattelevat perheen koostuvan osasysteemeistä, jotka muodostuvat sukupolven ja perheen jäsenten perusteella. Perheeseen liittyy avo- tai avioliitto, vanhemmuus ja sisarus, joilla on omat arvojärjestelmänsä ja norminsa. Osasysteemien rajat määrittelevät kuka osallistuu ja miten osasysteemin toimintaan. Selvien osasysteemien rajat suojelevat systeemin eriytymistä, esimerkiksi lapsen synnyttyä puolisoiden osasysteemin on muututtava vanhempana olemisen vaatimusten mukaiseksi. (Tolkki-Nikkonen 1996, 186.)

Röngän & Röngän (1994) mukaan 1980-luvun puolivälissä lyhytterapiassa otettiin käyttöön nk. refleksiivinen tiimi. Tällöin ammatillinen tiimi seuraa asiantuntijan ja asiakkaan välistä keskustelua esimerkiksi videon välityksellä. Tiimi antaa palautetta asiantuntijalle sekä terapiakeskusteluun osallistuneille. Tavoitteena on antaa palautetta asiakkaalle, jolloin ongelmatilanteeseen saadaan uutta näkökulmaa. Kirjoittajat uskovat, että ulkopuolisen antama palaute perheen sisäisistä asioista voi auttaa perheenjäseniä näkemään asioita eri tavalla, koska perheenjäsenten läheisyys voi estää heitä itse näkemästä asioita selkeästi. (Rönkä & Rönkä 1994, 353.) Samaa periaatetta käytetään vanhempainkursseilla eli tarkoituksena on, että ryhmä antaa palautetta kurssitovereilleen. Tällöin luotetaan vahvasti ihmisen kykyyn ajatella reflektioivasti, kuten myös kykyyn nähdä asioita laajasta perspektiivistä. Ammatilliseen terapiaotteeseen monilla vanhemmilla ei varmaankaan ole valmiuksia, joten kurssilla kouluttajan osuus on merkittävä.

Röngän (1989) mukaan periaateopetuksen avulla välitetään käytännössä se, mikä on todella tärkeää hyvien ihmissuhteiden kannalta. Siksi ei anneta suoria neuvoja, vaan jätetään jokaiselle itselleen harkittavaksi, miten hän käyttää periaatteen antamaa tietoa arkielämässä. Olennaista on pohtia myös millainen vanhempi on kasvattajana. (Rönkä 1989a, 31.) Aktivoinnin päätavoitteena on ihmisten vuorovaikutuksen kehittäminen analysoimalla ryhmässä vallan käyttöä, tunteita koskevaa tiedonkulkua ja rooleja sekä poistamalla niihin liittyviä esteitä. Tärkeää on saada vanhemmat ymmärtämään sekä näkökulmat että periaatteiden sisältö, jotka ovat seuraavia:

1. Roolin näkökulma: pysyn aitona aikuisena ja hyväksyn itseni sellaisena kuin olen.
  - Pääperiaate: toisen puolesta ei voi ratkaista hänen ihmissuhde- tai tunneongelmiaan.
2. Tiedonkulun näkökulma: ilmaisen tunteeni, tarpeeni ja mielipiteeni toista louk-

kaamatta, puhun omasta puolestani ja arvostan itseäni pitämällä itsestäni huolta.

- Pääperiaate: kaikki tunteet ovat sallittuja ja hyväksyttyjä.

3. Vallankäytön näkökulma: vältän vallan väärinkäyttöä ongelmatilanteissa ja kiinnitän huomiota positiivisiin puoliin. Arvioin mikä on tärkeää ihmissuhteissa, kasvatuksessa ja elämässä yleensä.

- Pääperiaate: lähde itsestäsi tarpeiden ristiriitatilanteissa.

(Rönkä 1989a, 34-35; Rönkä& Rönkä 1994, 182-183. Ks. liite 4.)

Aktivointiohjelmassa arvonäkökohdat ovat Röngän mukaan koko ohjelman perusta. Yleistavoitteena on omien arvojen tiedostaminen ja selkeyttäminen arkitilanteissa ja niiden vaikutuksen havaitseminen omaan ja lapsen käyttäytymiseen. (Rönkä 1989a, 40.) Kaksi aktivointiohjelman kulmakiveä ovat ensinnäkin yksilön tietoisuuden avartaminen ja toiseksi tämän tietoisuuden ja yleensä tietojen muuttaminen käytännön tiedoksi. Tietoisuuteen sisältyy Röngän mukaan olennaisesti itsetuntemus ja omien arvojen selkiinnyttäminen. Koska tietoisuuden avartaminen ei vielä välttämättä johda käyttäytymisen muutokseen, harjoitellaan käyttäytymistä vanhempien kesken ja aktivointiohjelman mukaisesti erilaisin elämyksin, harjoituksin ja tehtävin. Pääpaino on emotionaalisella taito-oppimisella, koska Rönkä uskoo vasta elämyksellisen harjoittelun ja omakohtaisen kokemuksen avulla tiedon muuttuvan arkielämän taidoksi. Tavoitteena on sisäisesti ohjautuvan aikuisen ja lapsen kehittyminen. (Rönkä 1989a.)

## 4.2 Vanhempainkurssin sisältö

Kuvaan lyhyesti sen vanhempainkurssin sisältöä, jolle osallistuvia vanhempia haastattelin, koska muuten vanhempien käsitykset jäävät osittain irralliseksi. Sisällön kuvaus on tärkeää myös koska kurssien sisällöt vaihtelevat. Voidaan myös puhua kouluttajan painotuksista, sillä jokainen heistä suunnittelee sisällön käyttäen lähteenä kouluttajan kansioita sekä muuta valitsemaansa materiaalia. Kurssin sisältöjen tarkempi kuvaus liitteessä 5.

Kouluttajan mukaan kurssikansiot toimivat koulutuksellisenä runkona, mutta kaikki kouluttajat käyttivät aineistoa parhaaksi näkemällään tavalla. Muun materiaalin käyttö on siis mahdollista, mutta tällä kurssilla kansioiden sisältö ohjasi vahvasti kurssin sisällöllisiä valintoja. Tämä saattaa johtua osittain siitä, että kouluttaja on vetänyt samanlaisia kursseja useita vuosia ja tutun materiaalin käyttö on helppoa. Hän jakoi myös kurssikansioihin kuulumatonta materiaalia, mutta tätä aineistoa käsiteltiin kurssilla vain vähän. Ensimmäisellä kerralla kysyttiin vanhempien toiveita kurssin sisällön suhteen. Ne liittyivät lapsen (18 mainintaa) ja oman (12 mainintaa) käyttäytymisen säätelyyn. Lisäksi toivottiin tietoa avioeron vaikutuksista lapseen sekä tietoa lapsen psyykkisestä kehityksestä. Toisella kurssikerralla jaettiin kurssiohjelma, jonka otsikot vastasivat osittain vanhempien toiveita, mutta sisältö oli kuitenkin sama kuin ohjaajan kansiossa.

Pääpaino kurssilla oli emotionaalisessa taito-oppimisessa Röngän (1989b, 2) ideologian mukaisesti. Vanhemmat saivat tietoa autoritäärisen, sallivan ja ohjaavan kasvattajan eroista ja eri kasvatustyylien vaikutuksista. Arvoja käsiteltiin

pintapuolisesti kahdella kurssikerralla. Lapsen psyykkistä ja fyysistä kehitystä käsiteltiin suppeasti, jonka lisäksi aiheesta jaettiin monisteita. Myös sisaruskateudesta jaettiin kirjallista materiaalia. Avioeron vaikutuksista lapseen kertoi yksi kurssilaisista, joka oli lukenut kouluttajan suositteleman aihetta käsittelevän kirjan. Teoksen ”filosofia” myötäili kurssin linjauksia. Suurin osa kurssijasta käytettiin ryhmissä keskusteluun ja erilaisten harjoitusten suorittamiseen. Lähes kaikki vanhemmat osallistuivat aktiivisesti ryhmätyöskentelyyn ja keskusteluun. Usein keskustelujen aiheet lainehtivat myös annettujen aiheiden ulkopuolelle. Ilmapiiri kurssilla oli vapautunut ehkä siksi, että noin puolet vanhemmista tunsivat toisensa entuudestaan.

Syitä kurssille osallistumiseen oli useita: todellinen tarve, halu nähdä mitä ”kentällä” tapahtuu ammatin kannalta, halu tavata muita vanhempia, eroseminaarin jälkeen oli tämän kurssin aika, samoissa tiloissa on muitakin kursseja, joille osallistutaan (esim. meikkikurssi), puoliso, ystävä tai naapuri suostutteli mukaan tai vapaa-ilta lastenhoidosta. Suurin osa vanhemmista oli tyytyväisiä kurssiin yleisesti tarkastellen. Vanhemmat arvioivat kouluttajan olevan ammattitaitoinen ja sopivan erittäin hyvin kurssien vetäjäksi. Kysyessäni vanhempien käsityksiä kurssin vaikutuksista, suurin osa aloitti arvioinnin kehumalla kouluttajan ”lämmintä ja valoisaa” olemusta. Toinen merkitsevä tekijä vanhemmille oli ryhmätöiden sujuminen. Ensimmäisellä kerralla osallistujat jaettiin pienryhmiin, joiden jäsenien vaihtuvuus oli pieni. Neljännellä kurssikerralla ryhmien jakoa muutettiin ja muutamat osallistujat pitivät tätä uutta järjestelyä negatiivisena ryhmätöiden sujuvuuden kannalta. Muutamat vanhemmat kritisoiivat ryhmätöitä ja tunneharjoituksia. Heidän mielestään todelliset tilanteet ovat kuitenkin aivan erilaisia, kuin mitä ja miten kurssilla harjoiteltiin. Monet toivoivat enemmän luentomaista opetusta ja eksaktia tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä. Kotitehtävien merkitys vanhemmille oli vähäinen, eikä suurin osa vanhemmista lukenut kouluttajan jakamaa materiaalia. Kurssilaisien lasten ikäkaala oli laaja, joten lyhyen kurssin aikana on mahdotonta käsitellä syvällisesti jokaiseen ikäkauteen liittyvää tietoa.

Kouluttaja piti tiukasti kiinni sisäistämästään periaatteesta, jonka mukaan vanhemmille ei anneta suoranaisia neuvoja tai ohjeita eli vanhempien tulisi itse tehdä ongelmatilanteisiin liittyvät ratkaisut. Hän myös korosti sitä, että lastenkin tulisi ratkaista itse omat ongelmansa. Vanhemman tehtäväksi jää eläytyvä kuuntelu. Olenaisista kouluttajan mukaan on, että vanhempi oppii tulemaan toimeen omien tunteidensa kanssa. Esimerkinomaiset tilannekuvaukset antavat lukijalle käsityksen siitä mitä paradokseja liittyy siihen, ettei vanhempien kysymyksiin vastata suoraan. Eräs vanhemmista ihmettelee: ”Toinen uskoo heti, toinen ei tokene vaikka kuinka karjuu. Vaikka kuinka ajattelee, että pitäis ajatella... Istuin lapsen päällä 1 ½ tuntia. Mikä on viisasten kivi? Äiti huutaa nielurisat punaisena. Mitä sitten kun pitäis viikonloppuna relata? Lapsi raivos ja heitteli tavaroita, se saa tosi helposti pultin. Ja sukulaiset kysyy mitä ne siellä kurssilla sanoo?” Tässä yhteydessä kouluttaja ei kommentoinut asiaa, mutta hän palasi myöhemmin asiaan: ”Mieti mitä silloin tapahtuu kun kaikki menee hyvin. Pitäis järjestää enemmän sellaisia tilanteita”. Vanhempi vastasi: ”Sillon ne kattoo telkkaria.” Eräs toinen vanhempi kysyi tässä yhteydessä: ”Onko se hyvä, että lapset kattoo televisiota vaikka koko päivän? Meillä ne ainakin kattoo aina telkkua.” Kouluttaja totesi tähän seuraavasti: ”Siinä ohjelmassa on varmaan jotain mikä sitä kiinnostaa.” Ai-

heen käsittely päättyi tähän ja siirryttiin seuraavaan aiheeseen. Kurssilla esitellyn ajattelumallin mukaan kyseessä oli lapsen ongelma, ei vanhemman, joten siihen ei tule puuttua. Tämän ajattelumallin mukaan televisiota voi huoletta katsoa vaikka aamusta iltaan. Vanhempi joka olisi kaivannut selkeitä ohjeita, mitä tehdä ongelma-tilanteessa, ei saanut vastausta.

Hämäläisen mukaan suomalaisen ”tunnekokouksen” oppisisällöt ovat paljolti samat kuin alkuperäisessä Gordonin ohjelmassa. Tärkeintä on kuunteleminen, omien tunteiden viestittäminen ja yhteinen ongelman ratkaisu. Gordonin lastenkasvatusperiaatteissa näkyy rogersilaisen individualismin vaikutusta: siinä normit ja arvot pitkälti irrotetaan sosiaalisesta kontekstista osaksi yksilön itse luomaa valintajärjestelmää. (Hämäläinen 1987, 71-72.) Kasvatustieteologiaa ei kannata ottaa annettuna totuutena, vaan kaikkea tietoa tulisi arvioida kriittisesti. Röntgenin tieteologiaan kuuluu ismejä (periaatteet), jotka liittyvät aktivoinnin tavoitteisiin ja jotka pyritään saavuttamaan erilaisten harjoitusten kautta. Tässä piilee vaara ismien mekaanisesta opettelusta, ilman omaa reflektointia ajattelua. Jos ryhmähenki on kurssilla stabiili, annetun tiedon kriittinen pohdinta saattaa vaikeutua. Ryhmän paine saattaa aiheuttaa kollektiivisen hyväksynnän, vaikka sille ei olisi perusteita. Kuten Goman ja Perttula (1999) osuvasti toteavat, reflektion yhteydessä olisi huomioitava myös sen sosiaalinen ulottuvuus. Reflektio tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa, jossa vallitsee tiettyjä käsityksiä ja ideologioita asioista. Reflektio ei perustu pelkästään yksilön vapaaseen tahtoon, vaan se on osa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. (emt, 111.) Vaikka lähtökohdat ovat saman suuntaisia kuin mitä yleensäkin ohjaavaan kasvatukseen (ks. Pulkkinen 1984; Baumrind 1996) liitetään, kaiken kokoava yleinen kasvatustieteen puuttuu, joka ohjaavan kasvatuksen yhteyteen kuuluu yleensä hyvin olennaisena tekijänä.

### 4.3 Vanhempien käsityksiä kurssin merkityksistä

Vanhempien käsitykset vanhempainkurssin merkityksistä jakaantuvat kolmeen alakategoriaan ja niiden pohjalta voidaan muodostaa kaksi yläkategoriaa. Kategorioiden välillä on selvästi erotettavissa kaksi eri käsityks maailmaa, joiden sisältö riippuu osittain kurssilla jaetun tiedon tulkinnasta.

Taulukko 2. Kurssin merkityksiä

<b>Kategoria I</b> Ristiriitaisten uskomusten oikaisu ongelmallista	<b>Kategoria II</b> Selkeät uskomukset vahvistuivat
A) Ristiriitaisia käsityksiä (6,7,8,9,14)	C) Vahvasti omia ajatuksia (1,10,12,13,15,16,17)
B) Muutosta yritetään mekaanisesti (2,3,4,5,11)	



Vanhempien käsitykset kurssin merkityksistä vaihtelivat yllättävän paljon. Kursilla jaettua informaatiota sekä kurssille osallistuvien muiden vanhempien puhetta prosessoitiin ja tulkittiin eri tavoin.

#### 4.3.1 Ristiriitaisia käsityksiä

Vanhempien käsitysten mukaan vanhempainkurssi helpotti omaa oloa, koska he kuulivat sekä muillakin olevan ongelmia lasten kanssa että muidenkin käyttävän samantyyppisiä kasvatustapojia. Kasvatustapojat ovat usein kovakouraisia, mutta empaattisestikin yritetään suhtautua - ainakin joskus. Toisaalta vanhemmat päättelevät useimpien lasten olevan samanlaisia ”kauhutyyppisiä” kuin heillä itselläänkin on. Oma oloa helpottaa myös se, että nyt on tehnyt ainakin jotain ollakseen hyvä vanhempi eli on käynyt kurssin.

J: Onks se mitenkään vaikuttanu siihen miten sä nyt kasvatat?

H: No ainaki se, että ku kuuli näitä erilaisia tarinoita, että muillakin menee hermot ja.. Niin tuli semmonen olo, että ei sitä välttämättä sen huonompi oo ku muut.. Et tiäksä et ku välillä tuntuu, että.. hirveen epätoivoselta.. olo, että voiko tommosia kauhutyyppisiä olla muilla.. Mutta sit ku kuuli noita värikkäitä tarinoita, niin siis tavallaan niinku et hetkinen, yleensä lapset varmaan on vähän tollasia.. en oo tosiaan koskaan kenenkään kuullu noin värikkäästi kertovan.

J: Tuleeks sulle vielä mieleen esimerkkejä miten sä oisit ruvennu toimimaan eritavalla?

H: No sillä tavalla, että on ruvennu enemmän ajattelemaan niitten lasten tunteita.. Ettei oo heti syyttämässä ja arvostelemassa lasta.. jonkun verran, mutta ei sitä voi sanoa et hirveesti ois. Mutta nyt on jo ruvennu ajattelemaan mitä suustaan suoltaa välillä.

J: Luuleksä et toi kurssi jatkossa jollain tavalla vaikuttas siihen miten sä kasvatat?

H: Kyllä varmasti. Just se, että mä rupeen ajatteleen sen erilailla sen asian.. ja en ajattele et se on tieksä jotenki. No aikasemmin oon aatellu, et kun tulee tollanen raivo-kohtaus, niin ajattelen, et se on kauheen semmonen epätoivon.. Et koko maailma on menny ohi. Et siis se on niin epätoivon tilanne.. et ku muksu saa semmosen raivarin, et sitä on niinku ajatellu et voi kauheeta. Et ei tästä tuu yhtään mitään, et mä vien sen kohta psykiatrille tai jotain. Niin en ajattele niinku sillaila enää.. ajattelen että se kuuluu vaan tähän niinku asiaan. Mutta käytäntö ei kyllä vielä suju.. mutta jospa se joskus. (8)

Myös seuraavan esimerkin vanhempi uskoo muillakin olevan samantyyppisiä ongelmia kuin hänellä. Hän otaksuu kaikilla olevan ideaalikuva kasvatuksesta, mutta käytäntö ei vastaa kuvaa - muidenkaan kohdalla. Jos joskus onnistuu tekemään jotain totutusta poikkeavalla tavalla, luo se onnistumisen tunteen.

H: Sekin on hirveen helppo, ku huomaa, et hirveen moni on tossa samassa tilanteessa.. Et ku tuntuu aina et mä oon niinku aina yksin, vaikka ihan oikeesti tietää, että on muita samassa tilanteessa olevia ihmisiä. Mut ku sä oot kotona siinä tilanteessa, siinä hullunmyllyssä päivästä toiseen. Samat kuviot, samat riidat, samat tappelut, niinku

samat toistuu ja toistuu. Sitä alkaa niinku pimeentyä siinä. Et ei nää niitä tilanteita. Kuvittelee olevansa hirveen yksin.. ja sit ku aina tuntuu, et kaikki mitä mä teen on niinku ihan väärin.. Ni sit saa niinku täältä, et kyl joku juttu ihan onnistuuki. Ja sitte ku kokeilee jotain näitä uusia juttuja, ni ku se toimii, ni kyl se. Siitä tulee niinku hyvä mieli.. Et on ainakin kerran onnistunu hoitaa jonku pienen jutun hyvin, eikä tarvii aina vaan sit kauheisiin kyyneleihin sit. Niinku omii tai lapsen.. Sitä niinku kokee olevansa eksyksissä, et taas tuli huudettua ja taas tuli karjuttua ja taas tuli suututtua.. Onhan kaikilla sellasii ideaalikuvia, et ei koskaan hermostu ja ei koskaan raivostu ja ikinä ei lyö, eikä tukista eikä.. näin.. // (6)

Kasvatustietoisuuden lisääminen ei heidän kohdallaan ole vaikuttanut toivotulla tavalla, koska he ovat tulkinneet kouluttajan ja muiden vanhempien puhetta selektiivisesti, itselleen edullisesti. Tällaisessa tilanteessa yhteisössä vallitsevaa kasvatustietoisuutta säätelee esiteoreettinen ajan hengen mukainen enemmistömoraali. Kasvatusajattelu ei siis ole välttämättä tietoisesta reflektion lopputulos, eikä kenenkään tietyn henkilön aikaansaannos. Yhteisön kasvatustietoisuus näkyy niissä teoissa ja totumuksissa, jotka ihmisten mielestä ovat itsestään selviä. Filosofisesti perustelemattoman enemmistömoraalin kriteerinä on ns. jokamiehen kultainen sääntö: kun toimit niin kuin kaikki muutkin toimivat, toimit yleisen tavan mukaisesti, siis oikein. (Värri 2000a.) Yksilöt ovat elämäntilanteeseensa sidoksissa sekä erilaisten kulttuurien ja alakulttuurien jäseniä. Näillä kulttuureilla on omia merkityksiä ja normeja. Yksilö saattaa tiedostamattaan tai myös tietoisesti valita itseensä liittyviä leimoja yrittäessään vakuuttua siitä, että se miten hän määrittelee todellisuuden, ei poikkeakaan muiden tavasta määrittellä todellisuus. Näin yksilö liittyy itseensä merkityksiä, jotka ohjaavat hänen toimintaansa tuossa kulttuurissa tai alakulttuurissa. (Lehtovaara 1992, 193; Valsiner & Litnovic 1996, 56-82.)

#### **4.3.2 Muutosta yritetään mekaanisesti**

Kategoriaan kuuluvat käsitykset kurssin merkityksistä ovat A-kategoriaan verrattuna siinä suhteessa erilaisia, että vanhempien käsitysten mukaan he yrittävät muuttaa kasvatuskäytäntöjään kurssilla jaettujen neuvojen mukaiseksi. Vanhemmat toivovat kurssin vaikuttaneen kasvatusajatteluun siten, että he osaisivat olla empaattisempia. Kasvatusajattelun muuttuminen on kuitenkin hidas prosessi. He kokevat tehneensä kuitenkin jotain hyvää, koska he ovat yrittäneet toimia toisin - vaikka vain ajatuksenkin tasolla.

Vanhemmat kokeilevat mekaanisesti erilaisia menetelmiä, joita kurssilla opeteltiin. Ääripäästä ovat kokeilut, joilla saatetaan aiheuttaa jopa todellinen vaara lapselle. Esimerkiksi yksi vanhemmista antoi vanhemman sisaruksen hyppiä toistuvasti vauvan päälle yrittämättäkään estää tätä. Ajatuksen pohjalla oli kurssilla esitelty ajatus siitä, että kyseessä on lapsen ongelma, joka lapsen tulee ratkaista itse. Olisi kuitenkin ollut ehkä tarpeellista korostaa, että myös väärän teon tekijä olisi saatava ymmärtämään, ettei teko ollut sallittu. Kouluttajan mielestä ”kun vaan jaksaa uskoa ja yrittää, niin kyllä menetelmä toimii”.

H: Tämä oli se mun lempilapsi tavallaan tää.. yks esimerkki mikä siellä oli. Se oli monta kertaa tapetilla vähäsen.. se ku tyttö hyppäs vauvan päälle ja ku siellä annettiin vinkki että.. antaaki kaikki huomio sille uhrille. Niin sitä mä ainaki yritin kokeilla ja tota noin. Ei se enää niin suuri oo se ongelma ehkä. Että mutta saattaa olla vaikutusta silläkin, että mä heti yritin sitä ja sitte musta tuntui, että ei tästä oo mitään hyötyä. Että - että on aivan sama, vaikka kokeilee toisellakin tavalla. (2)

Vanhemmille oli jäänyt kurssilta mieleen erityisen hyvin tehtävät, joissa harjoiteltiin empaattista suhtautumista lapsiin. Vanhempien tehtävänä oli eläytyä lapsen tunteisiin, kun hän esimerkiksi kiukuttelee tai on satuttanut itseään. Lause: ”kyllä sua nyt varmaan harmittaa” muodostui sisäpiirin vitsiksi muutaman kurssilaisen keskuuteen. Lapsen tunteiden ymmärtämiseen harjoitukset eivät varsinaisesti vaikuttaneet. Lause otettiin mekaanisesti mukaan omiin kasvatuskäytäntöihin, jolloin siitä muodostui tavallaan peli. Ymmärtäminen ei ole tällöin aitoa. Esimerkiksi eräs vanhemmista kertoi, ettei enää kysy väärän käyttäytymisen yhteydessä kuka oli syyllinen ja miksi.

H: Sieltä saa just et kuulee muitten, et mitä muillaki on ongelmia ja tai tämmösii. Et emmä oo yksin jonku raivarin kanssa, tai ku ei tiedä et mitä tekee ku saa jonku kohtausten tai muuta.. Must se on hyvä et sieltä saa vähä ideoita, et miten vois tehdä vähän lepposammin et ei aina.. ainaki nyt tuntuu et on yrittänyt sitten.

J: Onks se ihan vaikuttanu lasten kasvattamiseen?

H: Joo, must mä oon muuttunu. Tai ainaki et yritän ainaki hirveesti, että.. et ei nyt aina mee nii missä on aita matalin.. Yrittää vähän, mutta ei tietysti aina jaksaa.

J: Voisko ajatella, että sä toimit eritavalla?

H: No vois kuvitella ainaki silleen.

J: Onks sulla itellä semmonen olo?

H: O.. Mut sit taas ku ollaan puhuttu mun miehen kanssa ja Merjan kanssa, et ku siellä jotain semmosia, et nyt sua varmaan harmittaa. Nii meille tuli tää ihan niinku vitsiks. Vähän silleen et ku jotain tapahtu, niin se on mennyt niinku ihan oikeesti. Se on tullu silleen niinku meidän juttuun se, että.. sua varmaan harmittaa tai jotain vastaavaa.. Tulee niinku ihan ittestään. Se niinku toimii mun mielestä meillä ainanki tosi hyvin.. Must on kiva kokeilla jotain. En mä sit muuten ihan ois ajatellukkaan tollasii.

J: Ja se sisältö on ihan sellanen et siitä saa..

H: Ainaki mun mielestä toi on ollu sellanen et on saanu.. vähän niinku muutaki ajateltavaa. Tai silleen, että miten vois tehdä toisin jonku asian. Ettei aina.. pinna palais tai.. (5)

Kurssin vetäjä painotti, ettei koskaan pitäisi kysyä miksi, koska tärkeämpää on asian taustalla oleva tunne. Hän kehotti käyttämään sanoja miten ja kuinka. Mekaanisten lauseiden käytön lisäksi eräs vanhempi kertoi myös, että hän *ehkä* yrittää selvittää konfliktitilanteissa tapahtumien kulun eikä määrää suoraan rangaistusta kuulematta ensin lasta. Kouluttaja korosti kurssilla myös sitä, että ongelmatilanteissa tulisi kiinnittää huomio uhriin ja jättää tekijä huomioimatta. Pulkkinen (1984) mukaan rankaisemisen tilalle Hoffmann (1977) ehdotti järkeilyä. Tavoitteena on selvittää lapselle harmia, jonka hänen käyttäytymisensä aiheutti ja

kehottaa pohtimaan aiheuttamaansa harmia eli ajattelemaan empaattisesti. Samalla vaaditaan lasta lohduttamaan tai auttamaan uhria eli voidaan puhua altruismin kehittämisestä. Hoffmanin mukaan vanhemmat, jotka säännöllisesti painottavat empaattista suhtautumistapaa, kasvattavat lapsista moraalisesti kypsempia. Pulkkinen kuitenkin korostaa, että äärimmäisessä vetoamisessa järjestykseen ja uhriin suuntautumisessa voi piillä se vaara, että lapsen syyllisyyden tunteet voivat kehittyä hyvin voimakkaiksi. (Pulkkinen 1984, 41.) Puolimatka (1999b) korostaa, että ristiriitojen ratkaiseminen edellyttää valmiutta itsensä, tekojensa ja taipumustensa arvioimiseen eli valmiuksia itsearviointiin. Kriittinen yksilö pystyy arvioimaan omien asenteidensa ja motiiviansa vaikutusta ajatteluun. (Puolimatka 1999b, 220-221.) Kasvatustietoisuuden voidaan sanoa jossain määrin lisääntyneen, mutta vanhemmat luottavat kuitenkin enemmän tiedostamattomiin prosesseihin oman käyttäytymisen ohjaajana. Toisaalta jos vanhempi herää ajattelemaan kasvatusten menetelmiin on jo yksi kurssin tavoitteista saavutettu.

### 4.3.3 Vahvasti omia ajatuksia

Kategoriaan sijoittuvien käsitysten pohjalta voidaan todeta, että käsitykset kasvatuksesta ovat olleet aikaisemminkin ohjaavan kasvatuksen filosofian mukaisia ja ovat nyt entisestään vahvistuneet. Kyse on nimenomaan ohjaavasta kasvatusta ajattelusta - ei ideologiasta. Lapsia kunnioitetaan ja arvostetaan yksilöllisinä kokonaisuuksina ja kasvatusten menetelmät ovat sen mukaisia. Vanhemmista kolme kertoi saaneensa myös lisää tietoa lapsen kehityksestä. Muutamat vanhemmista totesivat kurssilla jaetun kehityspsykologisen tiedon, joka on samaa materiaalia kuin mitä neuvolassa jaetaan - tai jaettiin, vahvistaneen omia käsityksiä. Jos kasvatusta ajattelu on muotoutunut vahvasti ohjaavan kasvatuksen ajattelun mukaiseksi ennen kurssille osallistumista, ei vanhemmilla ole tarvetta muuttaa kasvatusta käyttäytymistään, jolloin ei myöskään ”ismeillä” ole vaikutusta tai merkitystä.

H: Nii.. sen takia noille kurseillekin hankkiutuu, ku sitä haluais kehittyä ja tulla vähän paremmaksi isäksi ja äidiksi ja ihmisenä ja.. Nii varmuutta. Kyllähän ne perusasiat on suht koht järjestyksessä, mutta varmuutta.. Että joka tilanteessa muistais sen, että on kuitenkin kohtuullisen hyvä kasvattaja.

J: Siitä kurssista vielä. Tuleeks muuta mieleen?

H: No sit oli se siinä monisteessa. Luettiin millainen on 4- vuotias siellä kurssillakin ääneen. Kun siellä oli just jollain 4-vuotias.. Tota siinä mä ajattelin et vautsi toihan onkin hyvä, et siinä oli monta asiaa mitä toimii just nii, et poika tekee just niitä.. Ja sit oli jotain muutakin. Et just sekin, et vaatii vielä nukkumaan mennessä sen nukkuttamisen. Et poika ei suostu nukkumaan.. et 4-vuotiaalle on tyypillistä vielä, et se vaatii nukkuttamisen. Pitää olla siellä samassa huoneessa.. sekin on sillä tavalla.

J: Tuleeko muuta mieleen mitä on saanut irti tuolta kurssilta, mitä tahansa.

H: Positiivista.. positiivista ajattelua. Näe lapsessa hyvä. (15)

J: Mitä sä muuten tykkäät, ku tää on kuitenkin yks suuntaus kuinka lapsia kasvatetaan, mitä tää kouluttaja siellä tuo esille.. Ni onks se sun mielestä ihan sellanen..

H: On. Siis ehdottomasti olen sitä mieltä.. Lapsi on yksilö ja tasa-arvoinen kaikkien

muiden ihmisten kanssa ja niinkun et jos on vanhempi tai aikuinen, niin se ei ole milläänlailla arvokkaampi kuin se lapsi. Että silloin mä oon kyllä ehdottomasti sitä mieltä, että ei niinku kenelläkään ole oikeutta toista.. niinku toisen yli kävellä.. Kyl mä oon ihan ehdottomasti sitä mieltä että oikeilla linjoilla on.. (1)

H: Mä mietin mitä on ollu aikaisemmin ollu jotain tilanteita. Niin kyl mä tunnistin tiettyjä asioita, joita olin osannut tavallaan tehdä sen mukaan, mitä siellä puhuttiin.. Sitä kautta mietin niitten paikkaansa pitävyyttä tavallaan.. ja löysin kyllä semmosia.. Kyllä mä tollasia ajatuksia olin ajatellu aikaisemminkin ja lukenutkin niistä.. Se tavallaan vahvisti omia ajatuksia.

J: Eli se kurssi tavallaan tuki sun omia käsityksiä. Sulla ei varsinaisesti muuttunu käsitykset?

H: No ei oikeestaan. Mä olin tollasia ajatuksia olin ajatellu aikaisemminkin ja lukenutkin niistä. (12)

J: Miten toi kurssi vaikuttaa sun lasten kasvatukseen.. vai vaikuttakse?

H: ..Kyl se ainaki sillä tavalla vaikuttaa, että monissa asiois tuntuu, että mä oon toiminu ihan oikeen. Niinku vahvistaa sitä mun käsitystä että.. että tää vois onnistuuki tällä tavalla.. Kaikkien vanhempien varmaan pitäis käydä joku tämmönen kurssi tai jotain vastaavaa. Et pääsee vähän niinku juttelemaan asioista ja.. joko huomaa, että on toiminu ihan oikein tai sitte saa vinkkejä.. Jollain tavalla ehkä periytyyki nää toimintatavat, että jää huomaamatta, että toimii samalla tavalla ku oma äiti tai.. (17)

Vanhemmat saivat pääasiassa tukea omalle kasvatusajattelulleen ja vahvistusta sille, että ovat osanneet toimia oikein. Vanhempien kasvatustietoisuus oli jo ennestään laaja, joten tietoisuuden lisääntymisestä ja syvenemisestä ei voitane puhua, vaikka jotkut heistä saivatkin lisää tietoa. Heidän kasvatusten menetelmänsä perustuvat ohjaamiseen ja lapsen kunnioittamiseen, jolloin lapsen mielipiteitä kuunnellaan ja otetaan huomioon. Vanhemman ja lapsen välinen kommunikaatio on selkeää. Vanhempi on kasvattaja, jonka tulee myös asettaa perustellen rajat, mutta fyysisiä rankaisumenetelmiä ei käytetä. Herkkyyttä lapsen tarpeiden tunnistamisen suhteen pidetään tärkeänä. (Baumrind 1989, 354, 365; Chen & Kaplan 2001.) Amaton ja Fowlerin (2002) tutkimuksen mukaan positiivisella ja rakentavalla tavalla kasvattavien vanhempien lapset hyötyvät yleisesti tällaisesta kasvatuksesta. Perheiden erilaisuus ei vaikuta siihen, millainen kasvatusta on hyväksi lapselle. Kaikki lapset hyötyvät reflektiivisistä, tukevasta ja ohjaavasta kasvatuksesta.

## 4.5 Uskomukset ja ympäröivä kulttuuri käsitysten taustalla

Edellä esiteltyjen kolmen alakategorian pohjalta voidaan nostaa esille kaksi yläkategoriaa. Uskomukset ovat kasvatustieteen rakennusmateriaalina sekä siten myös sidoksissa kasvatustieteen menetelmien käyttöön.

### I Yläkategoria: Ristiriitaisten uskomusten oikaisu ongelmallista

A-kategoriassa ilmenevien käsitysten pohjalta voidaan todeta, että vanhemmat saivat tukea ajatukselle siitä, että lasten fyysinen rankaiseminen on tavallista ja tavallaan kuuluu asiaan, että ”pinna palaa”. Kouluttajan mielestä elämässä kaikki perustuu tunteisiin ja kaikki tunteet ovat sallittuja. Monet vanhemmista kertoivat aivan avoimesti itsehallinnan ja -hillinnän menettämisestä. ”Sille ei voi sit mitään jos pinna palaa”. B-kategorian käsitysten pohjalta voidaan esittää, että vanhemmat ovat saaneet uutta tietoa, jonka he pääasiassa mieltävät ”temppujen” oppimisena ja joita he yrittävät toisinaan soveltaa. Eräs vanhemmista kertoi, että ominaisuus, jota hänen tulisi erityisesti kehittää on teatteri. Uskomukset vaikuttavat siihen kuinka vanhemmat kasvattavat lapsiaan ja ristiriitaisia uskomuksia on vaikea oikaista. Kochanskan ym. (1989) tutkimuksen mukaan vanhempien kertomilla lasten kasvatukseen liittyvillä uskomuksilla oli selvä vastaavuus kasvatuskäytäntöihin. Jos vanhemmat ajattelevat esimerkiksi tunteiden ohjaavan vaikutuksen olevan väistämätöntä, on helppo tukeutua tähän ajattelumalliin.

Vanhempien uskomusten ei voida sanoa suoraan ohjaavan vanhempien käyttäytymistä, eikä siten myöskään vaikuttavan suoraan lasten kehitykseen. Kuitenkin osana vanhempien psykologista järjestelmää, uskomukset liittyvät vanhempien toimintaan eri muodoissa, jolloin niillä on erilaisia seurauksia kehittyvien lasten elämismaailmaan. Sosiaalisesti kommunikoidut merkitykset muodostavat kollektiivisen kulttuurin, joka tuottaa materiaalia, jonka pohjalta yksilöllinen kulttuuri voidaan rakentaa. Kollektiivisessa kulttuurissa ilmeneviä uskomuksia ei kopioida suoraan, vaan ne muodostavat resursseja, joista aktiiviset yksilöt muodostavat omat uskomuskonstruktiot, joskin kollektiivisen kulttuurin suuntaisesti. (Lightfoot & Valsiner 1992, 395.) Tämä on selvästi nähtävissä vanhempien vastauksissa.

### II Yläkategoria: Selkeät uskomukset vahvistuivat

Tämän kategorian käsitysten pohjalta on nähtävissä, että vanhemmat tulkitsivat kouluttajan sekä muiden vanhempien puhetta kuten oli suunniteltu. Vanhemmat ovat ennenkin kasvattaneet ohjaavan kasvatuksen filosofian mukaisesti, joten he saivat vahvistusta jo sisäistämälleen näkemykselle. Toisin sanoen vanhemmat saivat siis aiemmin sisäistämälleen uskomuksille vahvistusta. Kurssista oli heille kuitenkin hyötyä, koska se lisäsi jossain määrin varmuutta kasvattajana.

Uskomukset ovat osa ihmisten arkipäiväntietoa, joten ne liittyvät tietoisuuden sisältöön käsityksinä lasten kasvatuksesta. Äitien ja isien uskomuksiin lasten kasvatuksesta vaikuttavat mm. isovanhemmat, tapaamiset kasvatustai hoitoalan ihmisten kanssa, media, koulutus, tulot, ammatti, ikä, lasten lukumäärä ja ikä. (McGillicuddy-DeLisi 1990, 62.) Yksilölliset uskomusjärjestelmät ovat konstruktio-

prosessin tuloksia ja ne liittyvät sosiaalisiin odotuksiin. Sosiaaliset odotukset rakentuvat kulloiseenkin aikaan sidotuissa sosiaalisissa diskursseissa, jotka voivat sitoa yhteen monia heterogeenisiä uskomuksia. Nämä linkittyvät olemassa olevaan intrapersoonalliseen tietoon ja uskomuksiin. (Lightfoot & Valsiner 1992, 396.) Bronfenbrenner (1993, 13) kutsuukin ilmiötä ohjaavaksi uskomusjärjestelmäksi, joka sisältää suhteen itsen ja ympäristön välillä. Refleктоiva ajattelu mahdollistaa eri lähteistä saadun informaation analyttisen pohdinnan.

## **Kulttuurin ja yhteiskunnan suhde ajatteluun**

Lyhytkestoisen kurssin vaikutus on huomattavasti pienempi kuin esimerkiksi Hutusen (1984) saavuttamat muutokset toimintatutkimuksen myötä. Useimpien vanhempien kasvatuskäsitteet eivät muuttuneet lainkaan, tai muuttuivat hieman ohjaavan kasvatuksen suuntaan. Seurantatutkimusten mukaan kasvatusajattelu ja -käytännöt ovat yleensä melko pysyviä (Lee & Vandell 1998.) Kaikki haastattelemani vanhemmat ovat tietoisia niistä kasvatusasenteista - ja menetelmistä, jotka kuuluvat heidän kasvatusajatteluunsa. Kuitenkin se mitä he pitävät hyvänä tai tavoiteltavana lasten kannalta vaihtelee. Vanhempainkurssi kuitenkin tuskin yksin vaikuttaa ankarana kasvatusajattelun ja toiminnan hyväksymiseen, vaikka voikin legitimoida sen.

Valsiner ja Litvinovic (1996) sekä Bronfenbrenner (1993) korostavat kulttuurin merkitystä, koska jokaisella maalla on oma kulttuurinsa ja alakulttuurinsa, joka on yhteydessä vanhempien kasvatuskulttuuriin. Lee ja Vandell (1998) toteavat, että erilaiset stressitekijät vaikuttavat kasvatuskäytäntöihin. Vanhempien heikolla toimeentulolla on yhteys ankaraan kasvatukseen, kuten myös turvattomalla asuinalueella. Toisaalta myytti tai uskomus kaupungin tai lähiön ulkopuolella asumisen paremmuudesta lasten kasvun kannalta voi värittää vanhempien kasvatusajattelua. (Struthers & Bokemeier 2000.) Uskomusta jonkin asuinalueen paremmuudesta voidaan myös ylläpitää ilman perusteluja.

Lähiössä on muodostunut oma alakulttuurinsa, joka poikkeaa muiden tutkimushenkilöiden alakulttuurista. Kulttuuri ei määrää tai aiheuta päättelyä tai menettelytapoja, mutta toimii käsitysten pohjana, kun vanhemmat hahmottavat rooliaan kasvattajana. Sosiaalisesti konstruoidut normit ja roolit ohjaavat kollektiivisesti hyväksyttyihin asioiden ratkaisuihin. Jokaisella vanhemmalla on oma historiallinen taustansa, joka vaikuttaa kasvatukseen. Kollektiivinen kulttuuri rakentuu uudelleen kommunikaation kautta, jota tapahtuu sosiaalisten yksiköiden: ryhmien, instituutioiden ym. kanssa yhteiskunnassa. Vanhemmat, kuten muutkin ihmiset, päättävät lasten kasvatusta koskevia asioita käyttäen kognitiivisia rakenteita sekä yleistämällä, konstruoimalla ja tekemällä stereotyyppisiä päätelmiä. Vanhempien uskomukset lapsen ”hyvyydestä” tai ”ilkeydestä” ohjaavat heidän muitakin päättelyitään, jotka koskevat lasta. Induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn avulla voidaan tehdä yleistyksiä, jotka koskevat kaikkia lapsia tai vain omaa lasta. (Valsiner & Litvinovic 1996, 56-82; Bronfenbrenner 1993, 13-37.)

Alanen (1994) painottaa, että perhe on sekä yksityinen että julkinen. Perheen yksi tärkeimmistä sosiaalisista merkityksistä on siinä, että suurin osa arkisesta yhteiskuntaa uusintavasta työstä, joita ovat: kotitaloustyö, fyysinen-, psyykinen-

ja sosiaalinen hoiva, tapahtuu perheissä. Yhteiskunnan arki järjestetään, eletään ja koetaan suurelta osin huomioiden perhesuhteet. Hyvinvointivaltiomme nojaa sekä kansalaisten arkielämän organisoinnissa että riittävän väestöpohjan turvaamisessa perheeseen. Tällöin edellytetään perheiltä riittävää suoriutumista näistä tehtävistä. Perhe on siis mitä suurimmassa määrin myös julkinen laitos sen lisäksi, että se on nimetty kansalaisen yksityisyyden alueeksi. (Alanen 1994, 25.) Juuti (1996) katsoo perheellä olevan tehtäviä, joita se toteuttaa, tai sen pitäisi toteuttaa, hyvinvointiyhteiskunnassa: suvunjatkamisfunktio, kasvatus- ja socialisaatiofunktio, primäärinen tunnesiteiden ylläpitämisen funktio ja sukupuolinen funktio. Erityisen kiinnostava on kasvatus- ja socialisaatiofunktio, koska individualistisessa kulttuurissamme tämä tehtävä on annettu entistä enemmän yhteiskunnan huoleksi koulujen ja päivähoitolaitosten myötä. Kulttuuriset käsitykset lapsuudesta ovat yhteydessä eksperttien neuvoihin, joita vanhemmat pitävät suosituksina siitä kuinka käsitellä lasta (Lightfoot & Valsiner 1992, 402.) Kolmas sektori on myös mukana määrittelemässä kasvatusta ja vanhemmuutta, tästä yksi esimerkki on edellä käsitelty ohjaavan kasvatuksen kurssi.



## 5 LASTEN KASVATUKSEN MONIMUOTOISUUS

Tarkastelen tässä luvussa aluksi yleisesti lasten kasvatusta sekä pohdin mitä on hyvä kasvatusta. Kasvatuksen käsite on plastinen, sillä sitä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Hyvän kasvatuksen määrittelyn yhteydessä törmätään ristiriitaan: kuka ja miten se voidaan määrittellä? Seuraavaksi tutkin toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti vanhempien käsityksiä kasvatuksesta. Näin saadaan syvennettyä kuvaa vanhempien kasvatustietoisuudesta ja -ajattelusta.

### 5.1 Kasvatusta vai socialisaatiota?

Kasvatuksen määrittely on ongelmallista, koska on vaikeaa löytää yleispätevää määritelmää käsitteelle, joka on niin sidoksissa arvo- ja normikäsitteisiin. Toisaalta sanalla viitataan mihin tahansa prosessiin, joka viittaa kasvattamiseen tai hoitamiseen. (Puolimatka 1999b, 88; Ikonen 2000.) Usein kasvatusta määritellään toiminnan perusteella ja toiminnan tavoitteet puolestaan vaihtelevat kontekstin mukaan. Koulu-, päiväkot-, erityis- ja kotikasvatuksella on erilaisia tavoitteita. Lasten kasvatukseen sopivana yleisenä määritelmänä voinee pitää Nurmen (1996) määritelmää, jolloin kasvatusta tarkoittaa johdonmukaisuuteen pyrkivää toimintaa, jota tarvitaan kasvatettavan persoonallisuuden, valmiuksien tai yhteisöön sopeutumisen muuttamiseksi edulliseksi katsottuun suuntaan tai säilyttämiseksi tilassa, jota pidetään yleisesti edullisena. Kuitenkin on myös huomioitava, ettei kasvatusta välttämättä ole hyvää, vaan sitä voidaan pitää myös virheellisenä. (Nurmi 1996, 61.) Ongelmaksi muodostuu kasvatuksen hyvyuden määrittely, sillä hyvä on määriteltä ja määritellään eri tavoin eri aikakausina.

Kasvatuksen osa-alueista kotikasvatusta nähdään usein hyvin käytännöllisenä toimintana. Kasvatusta on kuitenkin hyvin laaja-alaista ja ajoittuu pitkälle aikajänteelle. Toisaalta se on erillisiä yksittäisiä episodeja tai tapahtumia. Kasvatusta on myös vuorovaikutusta eli vanhemmat kasvattavat lasta ja lapsi vanhempia. Kasvatusta toimintana on intentionaalista toimintaa, toisaalta monet vanhemmat sanovat vain elävänsä lasten kanssa, jolloin kasvatusta on implisiittistä. (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 22; Pulkkinen 1994, 26.) Erityisesti Pulkkinen (1994, 28) korostaa, että lasten kasvatusta sisältää vanhemmuuden kautta tarkoituksellisesti ja tarkoituksettomasti välittyvät vaikutteet, jotka suuntaavat lapsen kehitystä.

Hirsjärvi ja Huttunen (1991, 21) pitävät kasvatusta prosessina, jota sosiologit kutsuvat socialisaatioksi. He painottavat, että kasvatusta socialisaationa on ymmärrettävä laaja-alaisena ja osana koko sosiaalista todellisuutta. Pitäisikö käsitteet socialisaatio ja kasvatusta erottaa selkeästi toisistaan? Peltonen (1997) katsoo, että kummatkin käsitteet viittaavat ainakin suurin piirtein samaan ilmiöön. Tällöin ne tarkoittavat lapsen ja aikuisen suhdetta ja ihmisen kehitystä toimintakykyiseksi yksilölliseksi yhteiskunnan jäseneksi. Socialisaation käsitteestä voidaan siirtyä kasvatukseen siinä vaiheessa, kun kasvattajan ja kasvavan välisissä vuorovaikutustilanteissa läsnä ovat kulttuuris-yhteiskunnalliset merkityssisällöt tehdään ainakin aikuisille tietoisiksi. Kasvatuksessa ovat läsnä kummatkin elementit, joista socialisaatiota ei kuitenkaan aina tiedosteta. (Peltonen 1997, 15, 26.)

Siljander (1997) toteaa, ettei ole yksiselitteistä käsitystä siitä mitä sosialisatio ja siihen liittyvä prosessi on ja mikä suhde näillä on kasvatukseen. Jos aihetta lähestytään sosiologisesta näkökulmasta, painotetaan yhteisöllisiä, yhteiskunnallisia ja historiallisia ehtoja ja edellytyksiä sosialisatioprosessissa. Psykologisten kehitysteorioiden näkökulmasta asiaa tarkastellessa huomion kohteena ovat yksilön kehityksen lainalaisuudet, identiteetin muodostuminen ja autonomiseksi subjektiksi kehittymisen ehdot. Tällaisen jaon ongelmana on ihmisen kokonaisuuden tavoittamattomuus. Eivätkö yksilön kehittymiseen ja käyttäytymiseen vaikuta sekä yhteiskunnalliset tekijät että yksilöpsykologiset prosessit? Siljander ehdottaa, että sosialisatio ja kasvatusta voitaisiin erotella sen perusteella, kuinka tietoisina prosesseina ne ymmärretään (Siljander 1997, 8, 10.) Kasvatusta ei kuitenkaan ole aina intentionaalista, vaan mukana on myös tiedostamattomia prosesseja, jotka osittain ohjaavat toimintaa.

Berger ja Luckmann (1995) jakavat käsitteen primaari- ja sekundaarisosialisaatioon. Primaarisosialisaatio tarkoittaa yksilön lapsuuteen ajoittuvaa sosialisatiota, jonka kuluessa hänestä tulee yhteiskunnan jäsen. Ihminen on sosiaalinen olento, joten sosiaalistuminen alkaa jo perheen piirissä ja kotikasvatus on tällöin avainasemassa lapsen kehityksen kannalta. Sekundaarisosialisaatiota ovat kaikki seuraavat tapahtumasarjat, joissa jo sosiaalistettu yksilö laajentaa perspektiiviään maailmasta. Voidaan puhua myös elinpiirin laajentumisesta, koska lapsen elämään liittyy perheen ulkopuolisia ihmisiä. Berger ja Luckmann korostavat jokaisen yksilön syntyvän yhteiskuntarakenteeseen, jossa hänen sosiaalistamisestaan huolehtivat ihmiset, joita hän ei voi valita. Tämän vuoksi lapsen mahdollisuudet vaikuttaa elämänsä kulkuun ovat pienet. Kotona tapahtuva sosialisatio sisältää aina enemmän kuin pelkkää kognitiivista oppimista, koska se tapahtuu olosuhteissa, joissa vallitsee voimakas emotionaalinen lataus. Lapsi sisäistää vanhempien roolit ja asenteet ja omaksuu ne samalla omiksi rooleikseen ja asenteikseen. Vanhempiin samaistumisen kautta lapsi oppii tunnistamaan itsensä ja hankkimaan subjektiivisesti vakaan ja uskottavan identiteetin (Berger ja Luckmann 1995, 149-150; ks. Pulkkinen 1984, 302.)

Olennaista on myös ymmärtää, että primaarisosialisaatiossa lapsi ei ymmärrä merkityksellisiä ihmisiä välittäjinä, vaan olettaa heidän olevan koko todellisuuden välittäjiä. Lapsi siis sisäistää vanhempiensa maailman koko maailmana. (Berger & Luckmann 1995, 160.) Kasvatuksen puuttuminen voi olla lapselle kohtalokasta, koska tällöin lapsi ei sosiaalistu yhteiskuntaan ja sen monimutkaisiin normistoihin, joita yhteisöelämä edellyttää. Jos vanhemmat laiminlyövät kasvatustehtävänsä, lapsi jää riippuvaiseksi satunnaisista vaikutteista. (Pulkkinen 1984, 302.) Lapsi ei ole pelkkä sosialisatioprosessin passiivinen osatekijä, mutta juuri vanhemmat määräävät ”pelin” säännöt. (Berger ja Luckmann 1995, 153.) Sosialisatio on ollut aina yksi kasvatuksen tehtävistä (Puolimatka 1999a, 146.) Sosialisatiota ei kuitenkaan saisi samaistaa kasvatukseen, koska ei ole olemassa varmuutta sosialisatioposiitivisuudesta. Sosialisatio on kulttuurisesti suhteellista, lapsi voi sosiaalistua myös yhteisöön, jonka arvot eivät ole yleisesti hyväksyttävissä. (Puolimatka 1999b, 98-99). Puolimatka (1999a) toteaa sosialisatiönäkökulmasta sosiaalisten tosiasioiden vaikuttavan yksilöihin tahdosta riippumatta, sisäistyen osaksi heidän tietoisuuttaan. Sisäistäminen voi jäädä myös implisiittiseksi, jos yksilöä ei johdateta

kohti kriittistä ajattelua ja arviointia. Sosialisaatiolla on aina muokkaava luonne, eivätkä sosialisaatiossa välittyneet arvot suinkaan aina ole hyväksyttävissä. (Puolimatka 1999a, 147-148.) Varhainen sosiaalistaminen yhteiskuntaan ei anna lisää elämän mahdollisuuksia, vaan pikemminkin riistää mahdollisuuksia vastustaa mukautumista yleiseen mielipiteeseen (Ojakangas 1998, 295.)

Myös Schaffer toteaa, että sosialisaatio on prosessi, joka tapahtuu pääasiassa perheissä. Sosiaalistamisen tavoitteena on sopeuttaa lapset tiettyyn yhteiskuntaan. Lasten tulisi omaksua käyttäytymistapoja, jotka ovat hyväksyttäviä yhteiskunnassa. Yhteiskunta on kuitenkin abstraktio, joten vanhempien tulee olla toimijoita, jotka huolehtivat kulttuuristen normien siirtämisestä. Aluksi tämä tapahtuu johdattelemalla lapset perhe-elämän vaatimuksiin. Perhe kuvastaa samalla yhteiskuntaa, jonka sääntöjä siirretään eteenpäin ja sovelletaan elämässä kun ollaan tekemisissä muiden sosiaalisten ryhmien kanssa. Kyseessä ei ole pelkästään vain normeihin sosiaalistaminen, vaan tärkeä osa prosessia on myös emootioiden välittäminen. Perhe on perusyksikkö, jonka sisällä lapsi johdatellaan sosiaaliseen elämään. (Schaffer 1996, 204.)

Schafferin (1996) mukaan sosialisaatio voidaan jakaa kognitiiviseen ja emotionaaliseen. Kognitiivisen näkökulman mukaan kehittyminen ja oppiminen on sidoksissa yksilön kypsytyteen, johon puolestaan vaikuttavat lapsen sosiaaliset kontaktit ja heidän kanssaan kommunikointi. Näin ollen vuorovaikutuksen tärkeyttä korostetaan. Vanhemmilta voidaan odottaa kasvatustoiminnan suhteuttamista lapsen kulloiseenkin kypsyysasteeseen. Emotionaalinen sosiaalistuminen tapahtuu samalla tavalla kuin kognitiivinen sosiaalistuminen. Emootioiden yleisesti sallitut ilmaisutavat opitaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Eri sosiaalisten ryhmien sekä kulttuurien välillä voi olla suuriakin eroja sen suhteen, mikä on sallittua. Myös perheet ovat erilaisia, joten emotionaalinen ilmastoikin vaihtelee perhekohtaisesti. Vanhempien päämäärät ja arvot vaikuttavat siihen mitä pidetään sallittavana tai hyvänä. Toisaalta lapsen luonteenpiirteet ja ikä vaikuttavat myös vanhempien kasvatustoimintaan. Jos vanhempien antama emotionaalinen tuki on häiriintynyt tai puutteellista, vaikuttaa se lapsen emotionaaliseen kehitykseen. Lapsen ja vanhemman välinen lapsuuden aikainen positiivinen emotionaalinen dialogi ja responsiivisuus takaa yleensä tasapainoisen emotionaalisen kehityksen. Dialogi ei tarkoita pelkästään keskustelua, vaan siihen kuuluu olennaisena osana myös nonverbaalinen viestintä. Nonverbaalinen kommunikointi on sitä olennaisemmassa asemassa mitä nuorempi lapsi on ja verbaalisen kommunikoinnin merkitys luonnollisesti korostuu lapsen kasvaessa. Vuorovaikutuksen merkitykset ovat molemminpuolisia, vanhempi vaikuttaa lapseen ja lapsi vanhempaan. (Schaffer 1996, 235-245.)

## **5.2 Hyvän kasvatuksen määrittelyn ongelmallisuus**

Mitä sitten on hyväksyttävä kasvatusta tai millaista kasvatusta pitäisi nykyisin olla? Yksiselitteistä vastausta, jota voitaisiin soveltaa kaikkien lasten kasvatukseen, on vaikea määrittellä. On kuitenkin olemassa kehityspsykologista tietoa siitä, millainen kasvatusta vaikuttaa lapsen kehitykseen negatiivisesti tai positiivisesti. (Pulkkinen

1984, 1994, 1997; Baumrind 1989; 1996; Demo & Cox 2000; Keller 2000; Chen & Kaplan 2001.) Hyvää kasvatusta voidaan luonnehtia myös kasvatustilafilosofisesta näkökulmasta (Lehtovaara 1992; Puolimatka 1999a; Värri 2000a.) Eri tieteenalojen edustajat ovat yhtä mieltä siitä, että vanhempien antamaa kasvatusta tarvitaan.

Lasten kasvatuksen tarpeellisuudesta puhutaankin nykyisin enemmän kuin koskaan aiemmin. Esiteollisessa yhteiskunnassa lasten arkielämään ei juurikaan kiinnitetty huomiota, omien töiden ohessa annettiin lapsille moraalisia ohjeita, ohjattiin kuuliaisuuteen, tottelevaisuuteen ja työntekoon. Hoito tarkoitti lähinnä ruoan ja vaatetuksen antamista sekä lapsen kaitsemista tavoitteena ehkäistä loukkaantumisia. Ruumiillinen rankaisu oli tavallinen kurituskeino. Siirryttäessä modernin yhteiskunnan aikaan lapsi ja lapsuus oikeastaan vasta löydettiin. Tämä johti uuteen tavoitteellisuuteen, yrityksiin vaikuttaa lapsen kehitykseen. Monet yhteiskunnalliset muutokset sekä pedagogisten mallien muuttuminen yhdessä median vaikutusten kanssa, ovat muovanneet sosiokulttuurisia määritelmiä siitä millainen lapsi on ja mitä hän tarvitsee. Vähitellen on siirrytty jonkinlaisesta epäkasvatuksesta treenauskulttuuriin, ”päteväksi” kasvattaminen voidaan aloittaa lapsen synnyttyä. Samanaikaisesti käsite vanhemman auktoriteetti on kadonnut ja se on korvattu käsitteellä huolenpito. (Beck-Gernsheim 1992, 59-64.) Käsitteet eivät sulje pois toisiaan, mutta käsitteellä auktoriteetti on nykyisin negatiivinen konnotaatio.

Vanhemmat toimivat myös esimerkkinä lapsilleen, joten heiltä odotetaan ”esimerkillistä” käyttäytymistä sekä oikeita vuorovaikutustyyliä. Varsinkin moraalin kehittymisen kannalta tätä pidetään olennaisen tärkeänä. (Walker & Henning 1999.) Myös muuttuneet perherakenteet asettavat uusia haasteita lapsen tasapainoisen kehityksen tukemiselle. Vaikka jokaisella lapsella on yhdet biologiset vanhemmat, vaikuttavat ”toiset” vanhemmat myös lapsen kehitykseen. Pulkkinen (1994) korostaa, että lapsen tasapainoisen psyykkisen kehityksen kannalta olennaisen tärkeää on hyvän kiintymyssuhteen rakentuminen vanhempaan. Tällainen suhde ei kehity itseksensä, vaan vähitellen vuorovaikutuksen myötä vanhemman vastatessa lapsen tarpeisiin. Lapsen tarpeisiin vastaamatta jättäminen aiheuttaa häiriöitä kiintymyssuhteen kehittämisessä. Kasvatuksen avulla vanhemmat voivat tukea lapsen kehittymistä ja jättämällä kasvattamatta estää sitä. (Pulkkinen 1994, 29, 34-37.)

Lapsen kokonaisvaltainen huomioiminen on tärkeää. Liika huolenpito voi tukahduttaa lapsen oman aloitteellisuuden ja päätöksentekokyvyn, mutta huolenpidon puuttuminen puolestaan merkitsee laiminlyöntiä. Kasvatus ei myöskään voi olla lapsen jättämistä kasvamaan itseksensä, vaan itseohjauksellisuuteen tulee auttaa. (Lehtovaara 1992, 331.) Kasvatuksellinen ohjaus ja auktoriteetti ovat perusteltavissa. Tulee kuitenkin huomioida, että on käytettävä valtaa avoimesti, koska peitelty vallankäyttö on aina manipulaatiota. Kasvatus tapahtuu ohjauksen ja vapauden välisessä jännitteessä, koska ei voida ennalta määritellä minkä verran kumpaakin tarvitaan. (Puolimatka 1999a, 226-227.)

Julkisuudessa puhutaan myös koti- ja koulukasvatusta koskevasta kasvatuskriisistä. Ojakangas (1998) toteaa kriisin johtuvan pitkälti käsitesekaannuksesta: sekoitetaan kuri ja kurittaminen, moraalit ja moralisointi sekä auktoriteetti ja pakkovalta. Hänen mukaansa kurinpidollis-siveellisestä kasvatuksesta on siirrytty toisen maailmansodan jälkeen terapeutti-sopeuttavaan kasvatusideologiaan, jossa

normatiivisuuden vaatimus näyttäytyy keskeisenä kasvatusta ohjaavana teesinä. Perinteen sijaan moderni pedagogiikka on tarjonnut kasvattajille elämän normin, jonka tarkoituksena on sopeuttaa ja sitoa kasvava nuori yhteiskuntaan (emt. 287.) Ojakangas syyttää modernia pedagogiikkaa vaatimuksesta elämän häiritsemättömyydestä, jolloin lapsi pakotetaan tulemaan toimeen ilman auktoriteettia. Kuitenkin lapsi tarvitsee auktoriteettia kasvaakseen tasapainoisesti täyteen mittansa. Lapsen tasa-arvoisena ystävänä oleminen synnyttää yhtä vähän kunnioitusta kuin väkivaltainen menettely. Kun vanhemmat eivät ” pärjää ” lastensa kanssa, tukeutuvat he asiantuntijoihin, jotka tarjoavat terapiaa ja lääkkeitä. Tällaisen ”kurittamisen” Ojakangas katsoo olevan huomattavasti kyseenalaisempaa kuin vanhanajan kurittamisen, koska nykyiset menettelyt lannistavat lapsen totaalisemmin. (emt. 18-19.) Ojakangas (1998) esittää väitteen: vanhemmilta puuttuu auktoriteetti suhteessa yhteiskuntaan. Kasvatus ja kasvaminen tapahtuu muualla kuin kodeissa.

Liialliseen kehitysoptimismiin ei tulisi nojata eli kehityksen vapautta ei voida pitää päämääränä vaan sen tulee olla lähtökohtana. Jos lapselle annetaan mahdollisuus toteuttaa mielihalujaan määräämättömästi, jää kasvattajalle vain miellyttäjän rooli. Kasvatuksen tulisi sijoittautua lapsi- tai kasvattajakeskeisen ajattelun väli- maastoon. Tällöin perustana on aito vuorovaikutus, jossa myös arvonäkökulmat tulevat esille. Kasvattajan tehtävänä on siis kasvattaa. (Värri 2000a, 80-81.)

### 5.3 Vanhempien käsityksiä lasten kasvatuksesta

Seuraavaksi analysoin vanhempien käsityksiä lasten kasvatuksesta. Vanhempien käsitykset voidaan tämän teeman kohdalla jakaa neljään alakategoriaan ja kahteen yläkategoriaan. Käsitykset kasvatuksesta vaihtelevat autoritaarisen, ailahtelevan ja rakentavan kasvatuksen välillä.

Taulukko 3. *Kasvatuskäsityksiä*

<b>Kategoria I</b> Autoritaarista tai ailahtelevaa kasvatusta	<b>Kategoria II</b> Rakentavaa kasvatusta
A) Sääntöjä, kuria tai välinpitämättömyyttä <b>6,8,9,11,14</b>	C) Ohjaamista ja ongelmanratkaisukeinojen opettelua <b>2,3,17</b>
B) Lasten kanssa olemista <b>4,5,7</b>	D) Demokratiaa ja ohjaamista <b>1,10,12,13,15,16</b>

Lähestyin aihetta kysymällä vanhemmilta mm. mitä heidän mielestään on lasten kasvatus. Osalle vastaajista kysymykseen vastaaminen oli ongelmallista, vaikka he olivat juuri osallistuneet nimenomaan lasten kasvatukseen liittyviä kysymyksiä käsittelevälle kurssille.

### 5.3.1 Sääntöjä, kuria tai välinpitämättömyyttä

Vanhempien käsitys kasvatuksesta on valtakorosteinen, joka kuitenkin hiipuu toisinaan lähes välinpitämättömyydeksi. Lapsilla on oikeus siihen, että perustarpeista huolehditaan, samoin kotiin ja perheeseen, mutta laadun määrittely on ongelmallista. Lapsilla on oikeus myös ihmisarvoiseen elämään, joka onkin tässä yhteydessä mielenkiintoinen näkemys, jos käsitystä verrataan kasvatusten menetelmiin. Lasten käyttäytymistä pyritään ohjaamaan, mutta toisinaan käyttäytymistä säädellään hinnalla millä hyvänsä, jolloin kasvatusten menetelmät ovat kovakouraisia. Vanhempien tunteet ohjaavat kasvatusten menetelmien käyttöä. Vanhemmat omaavat hypoteettisia käsityksiä kasvatuksesta eli toiminta ei vastaa verbaalista käsitystä. Lapsen perustarpeista huolehtiminen on tärkeää, mutta lapsen psyykkisestä tasapainosta huolehtimisen merkitystä ei ymmärretä. Lasten kunnioittamista pidetään tärkeänä, mutta lasten käyttäytymistä ohjaillaan kuitenkin kovakouraisesti. Lapsi saatetaan eristää, jolloin oven kestävyyttä koetellaan, tai tukistetaan, jotta saadaan ongelmallinen tilanne nopeammin ohitse.

H: Lähinnä se on mulle asioiden organisointia, et miten me järjestetään tää päivä, et syödäänkö me ensteks, vai pestäänkö me hampaat vai.. Vähän tämmöstä näin ja sit se, että niissä rutineissa yritettäs pysyy.. et kylhän sen selkeesti huomaa et jos on ollu pari päivää erilaista niin.. // Luotsataan sitä päivästä toiseen, et menis ihan okei.. Koitettas pysyy nahoissaan.

J: Mikä sun mielestä sitten on tärkeitä lasten kasvatuksessa? Onks muuta ku se et se päivä sujuu, jolloin ne lapset on tasapainosempia?

H: Sekin on tärkeitä, mutta mulle on hirveen tärkeitä se, että mä yritän opettaa niille käytöstapoja pienestä pitäen. Ja mulle on tärkeitä se, et ku me mennään johonkin, et mä kehtaan mennä niiden kanssa johonkin. Et ne ei hypi ja pompi pitkin tapetteja ja roiku verhoissa ja.. et siellä käyttäydytään asian mukaisesti.. Okei eihän ne aina jaksaa. Kylhän nyt pitää riehuu ja hilluuki välillä, mut sille on oma aika ja sit taas muuten.. emmä tiä sit oikeen muuta..

J: Mites ongelmat ratkaistaan?

H: .. Jaa-a. Välillä mä meen partsille vetelee ärräpäitä ja.. emmä tiä millon mitenki.. Riippuu päivästä hirveesti.. //.. mä vaan sanoin sille, et mä nyt en yksinkertaisesti enää jaksaa, et nyt lähet sinne omaan huoneesees. Oot siellä vähän aikaa ja mä huudan sitte ku mä oon rauhattunu.. Tai sit me ollaan toistemme raiveleissa kiinni, tai sitte mä meen partsille.. Millon mitenki. Et jos on hyvä päivä, niin et jaksaa kuunnella, niin sit setvii sitä.. //

J: Käytäksä jotai tukistamista tai luunappeja.

H: Käytän vaikkei sais mutta käytän.. Mä en varmaan yhtään vanhempaa tiä, joka ei käyttäs. Se on mun mielestä p-a puhetta, että ei käytä.. Jos rupee ihan se pentu hyppii silmille, niin et sä et saa millään sitä tokenemaan. Niin kyllä se on et.

J: Laitaksä mitään rajaa, et missä vaiheessa sä et enää tee sitä?

H: Varmaan siinä vaiheessa ku pystyy juttelee niistä asioista niin, et se ymmärtää, että mikä on syy ja seuraus.. Et lähinnä oon ajatellu et siinä neljän tietämällä vois olla ehkä, tai se nyt riippuu siitä, et jos se rupee riekkuu tuolla ulkona et: älä vedä mua turpaan, niin.. ni sit. Heh, heh, et ei äiti joka päivä, aina silloin tällöin vaan.. Ja

sit mä kyllä huudan ku mä oon raivoissani, nii mä huudan, et nyt tulee turpaan niin että tukka lähtee.. Katotaan et koska se alkaa sanoo tuolla pihalla, et kohta tulee turpaan niin että tukka lähtee..

J: Mitä on lasten oikeudet?

H: Lasten oikeudet?

J: Onks niitä?

H: Onhan niitä tottakai.. No jos lähetään siitä, että puhtaat vaatteet ja ruoka.. Oikeus ihmisarvoseen elämään, ja sitä et niinku jos vanhempien välillä on, mitä on, niin sit niitä ei lasten ollessa sit kauheesti setvitä tai mitään. Ja kyllä ne raha-asiatkin on silleen et ei lapset. Ja seksiasiat tietysti ne ei kuulu niinku pennuille.. (9)

Kasvatus tarkoittaa lähinnä yritystä selvittää urakasta. Rakkaus, välittäminen ja turvallisuus ovat tärkeitä asioita, mutta lapsilla on rajattomat oikeudet eli he saavat tehdä lähes mitä tahansa, rajoja ei juurikaan määritellä. Kasvatusmenetelmät ovat kyseenalaisia, vaihdellen välinpitämättömyydestä täydelliseen hermojen menettämiseen, jolloin kaikki keinot ovat sallittuja. Lapsilla on oikeus koskemattomuuteen, mielipiteisiin ja tunteisiin, mutta ne ovat vain yleisiä oikeuksia, joista vain viimeinen toimii perheessä.

J: No mitä on sun mielestä lasten kasvatus?

H: .. No kai se on ensin ihan perustarpeista huolehtiminen.. kai se kuuluu siihen. Ja sit tukee niitä ja sitten opettaa hyvälle tavoille ja sitten luoda ne rajat ja.. ja just se lasten kunnioittaminen. Semmonen et lapsella on hyvä olla ja siitä tulee hyvä aikuinen.. Emmä osaa muuta sanoa..

J: Mikä lasten kasvatuksessa on tärkeitä, mitä sä painotat?

H: Et pysy hyvät välit lapsilla ja vanhemmilla, esimerkiks luottamukselliset välit, että pystyy puhumaan aina kaikista asioista puolin ja toisin..

J: Onks sulla mitään tiettyjä kasvatusmenetelmiä.

H: Ei kyl oo.. komentamista ja huutamista.. tietysti pyrkii että pystyis puhumalla selvittämään, mutta kyl se välillä on vaikeeta.. Kyl se huutamiseksi menee..

J: Kumpaa enempi?

H: Puolet ja puolet.. ja kyl niinku joskus laitan arestiin. Ja se on vähän hankalampi ku.. No ton pienemmän kanssa on helpompi ku toi isompi, ku se saattaa ryskää tohon oveen niin paljon, että tuntuu että ovi menee rikki.. potki.. Se oli pienestä pitäen semmonen, et se saatto päättään hakata..

J: Miten sä ratkaset ongelmatilanteet?

H: Yritän ratkasta puhumalla, mutta ei se aina käy. Sit mää lopulta suutun ja saatan vetää tukasta ja laittaa arestiin ja..

J: Mihin asti sun mielestä voi käyttää.. miten sitä nyt sanotaan tämmöstä lievä..

H: Väkivaltaa.

J: Niin tukistamista tai luunappeja, niin minkä ikäseks asti?

H: Kyllä se alkaa jo toi Leenan ikä olla rajoilla. Se alkaa mennä jo semmoseks, että se loukkaantuu siitä enempi.. Mut ei missään tapauksessa mitään 15 vuotiaana..

J: ..Yrität puhumalla.

H: Joo, mutta joskus se on kyllä silleen, että mä huomaan hyvin äkkiä, että se ei niinku siis tunnu menevän niinku ollenkaan kaaliin.. Sitte otetaan tukkapöllyt.. mutta

tavallaan se siinäkin vaan suuttuu, se vaan suuttuu siitä tukkapölystä. Ja sit se niinku itkee ja raivoo, mutta tavallaan se sit kuitenkin saa sen tilanteen menemään nopeemmin ohitte.. Et jos niinku lapsi saa sen raivokohtauksen jos siihen ei millään lailla puutu niin tuntuu, et sehän jatkuu tieksä loputtomiin se semmonen raivominen ja huutaminen ja räyhääminen.. // Riippuu et minkälainen olo itellä on sit muutenki että.. jotenki must tuntuu, et kaiken a ja o tavallaan siihen miten mä pystyn noita lapsia kasvattaaan on se, että millä päällä sä itte oot sillä hetkellä ku se tapahtuu.. joku juttu.. (8)

Ohjaavasta kasvatusajattelusta ei vanhempien kasvatusideologian yhteydessä voida puhua, koska käsitteellinen kuvaus kasvatuksesta ei kohtaa toimintatasoa. Kategorian käsityksillä on selvä yhteys Hirsjärven luokittelun mukaiseen valtakorostukseen käsitykseen, jolloin se määritellään kurinpidollisena, käskevänä, kieltävänä ja tottelevaisuutta vaativana. Keskeistä on oman auktoriteetin korostaminen. (Hirsjärvi 1981, 103-104.)

Kun omat tunteet ohjaavat kasvatustoimintaa, kasvatusta on häilyvää. Kuten Värri (2000a) toteaa, vanhempien välittömät kasvatusteot ovat nykyisen tilanteen motivoimia, mutta niihin liittyy historiallinen tausta. Vanhempien sisäistämät kulttuuriset merkitykset ja lapsikäsitys tulevat pelkistetyksi esille välittömissä kasvatusteissa. Ne osoittavat lapselle, mitä vanhemmat pitävät oikeana ja vääränä. Samalla ne osoittavat miten sisäistetty vanhempien tulkinnallinen viisaus on. Teot merkitsevät enemmän kuin se, miten vanhemmat sanovat kasvattavansa, eli pystyvätkö vanhemmat esimerkiksi suuttuneena noudattamaan normia, joka kieltää lapsen lyömistä. (Värri 2000a, 124-125.) Sallivat vanhemmat näkevät roolinsa olevan lapsen resurssina oleminen, jolloin käyttäytymistä ei pyritä ohjaamaan. Kasvatusilmapiiri on yleensä lämmin, mutta tässä kategoriassa ilmenevien käsitysten perusteella voidaan todeta vanhempien toimivan myös kuten autoritaariset vanhemmat toimivat eli he käyttävät perustelematonta valtaa lapsen kontrolloimisessa. Lapsen oletetaan mukautuvan rajoituksiin, joita asetellaan myös pelottelutekniikoita käyttäen. Välinpitämättömät vanhemmat eivät ole responsiivisia lapsen tarpeille. He eivät yleensä myöskään ohjaa lasten käyttäytymistä millään tavalla, toisin kuin tässä kategoriassa ilmenevien käsitysten pohjalta on nähtävissä. (Baumrind 1996; Schaffer 1996, 219-220.) Välinpitämättömyydeksi voidaan määritellä myös autoritaariset kasvatustoiminnot, koska tällöin tavoitteena on pikemminkin aikuisen kuin lapsen etu.

### **5.3.2 Lasten kanssa elämistä**

Käsitys lasten kasvatuksesta on häilyvä. Toisaalta vanhemmat ajattelevat, ettei lasta voi kasvattaa, mutta toteavat kuitenkin, että jonkinlainen kasvatusta pitäisi kotonakin antaa. Kasvatusta on pääasiassa olemista ja elämistä lasten kanssa sekä josain määrin esimerkillä vaikuttamista. Perushoitoa ja tarpeiden tyydyttämistä korostetaan. Edellisen kategorian käsityksiin verrattuna vanhemmat ovat edelleen auktoriteetteja, mutta lapsen elämää ei kuitenkaan ohjailla ehdottomasti eli lasten mielipiteitä ja toiveita otetaan jossain määrin huomioon. Lapsilla on oikeus saada turvallinen koti ja olla lapsi ilman velvollisuuksia. Kasvatusmenetelmiä ovat opastaminen yritysten ja erehdysten kautta, niin aikuisten kuin lastenkin.



J: Mitä sun mielestä on lasten kasvatus?

H: Emmä osaa silleen aatella et mä nyt kasvatan.. eiköhän ne oo vaan niitä ku sä vaan oot niiden lasten kanssa ja teet semmosii arkipäivän juttuja ja..

J: Lapsen kanssa elämistä?

H: Nii.. emmä osaa ajatella kasvattamisena.. Ku se tuntuu, et nyt tehdään näin ja näin ja näin kuuluu tehdä..

J: Varmaan sä olet miettiny kuitenkin miten kasvattaa?

H: Joo, varsinki alussa ku ensimmäinen lapsi syntyy, niin varmaan vähän liikaaki mietin. Mun mies sit sano et eiköhän täs pärjätä ihan maalaisjärjellä et ihan kuka tahansa osaa kasvattaa. // Tietty säännöt.. pienestä pitäen mitä saa tehdä ja mitä ei.. ja kuiteski niinku kasvatus. Tämmonen et ku mä toivoin, et ne istus ruokapöydässä oikeenpäin ja pysyis siinä.. tällaset perusasiat // Mä toivon et mä osaan niin kasvattaa, et niistä tulis ihan semmosia normaaleja.. Et sä annat sen tarvittavan tuen ja turvan..

J: Mitä on vanhemman velvollisuudet?

H: Huolehtii lapsen perustarpeista, että sillä on ruokaa ja vaatetta ja paikka minne mennä ja.. Ettei oo pihalla niinku toiset lapset yötä päivää.. sit ku perusasiat on tyydytetty, niin sit on velvollisuus huolehtii, et se lapsi saa edes jonkinlaisen kasvatuksen.. (4)

J: Mikä on sun käsitys lasten kasvatuksesta.. Omien lasten kasvattamisesta, mitä se on?

H: ..Semmost vaikeeta.. Tai mitä sä haet?

J: Mikä sun mielestä on sitä, et sä kasvatat lapsia?

H: // ne sais sen pohjan kotoo, miten niinku.. Käyttäytyminen ja niinku.. miten tässä ollaan.. Et saa sen esimerkin kotoo, et miten toimitaan missäkin tilanteessa ja saa.. //

J: Onks sulla tiettyjä kasvatusmenetelmiä ja miten yleensä ongelmia ratkaistaan?

H: No ongelma me ratkastaan puhumalla, tai ku noiki on jo sen verran isoja että ne ymmärtää.. ne haluaa ymmärtää. Must se on paras keino, emmä mitään kauheita aresteja pidä missään, must se ei oo niinku.. Tai joskus laitan ton Jaakon tonne, mutta ei oo niinku sellasta.. // Tottakai välillä tuntuu et mikään ei mee perille.. sit vähän jämäkämpää. (5)

Kategoriassa ilmenevillä käsityksillä on yhteys Hirsjärven luokittelun mukaiseen eriytymättömään käsitykseen sisällöllisesti, koska haastattelemini vanhempien mukaan kasvatus on pääasiassa lasten kanssa elämistä. Tällöin vanhempi ei Hirsjärven mukaan pysty erottelemaan tietoisia menettelytapoja. Korostetaan hoitamista, kuten ruokkimista, terveyttä ja pukeutumista. (Hirsjärvi 1981, 102-103.) Vanhemmat toivovat kuitenkin, että lapsi oppii esimerkiksi pöytätävät. Jos vanhempi pystyy erittelemään kasvatuksen olevan lasten kanssa elämistä ja perustarpeista huolehtimista ei mielestäni ole kysymys siitä, etteikö vanhempi pysty erittelemään käsityksiään. Hän on tietoisesti valinnut elämisen lasten kanssa pääasialliseksi kasvatusmenetelmäkseen.

### 5.3.3 Ohjaamista ja ongelmanratkaisukeinojen opettelua

Kasvatus on ohjaamista, rakkautta ja huolenpitoa unohtamatta rajoja. Esimerkkinä oloa korostetaan, jolloin kasvatus on myös omien arvojen ja elämäntavojen välittämistä. Lapsilla on oikeus saada perustarpeet tyydytettyä ja oikeus vanhempiin, jotka ottavat vastaan kulloisetkin tarpeet. Ongelmia ilmenee vasta, kun lapsen käyttäytymiselle yritetään asettaa rajoja. Fyysistä rankaisemista käyttäytymisen ohjaamiseen ei käytetä, mutta vaihtoehtojen pohtiminen ja hakeminen on vielä kesken. Lapsen hyväksyminen ja kannustaminen on vanhempien mielestä tärkeää. Rajojen asettaminen kuuluu lasten kasvattamiseen, jotta lapsi oppisi oikean ja väärän eron.

H: Se on tietenkin rakkautta ja huolenpitoa, mutta myös niitä rajoja. Ja et pakko on tuottaa lapsille myös pettymyksiä.. Kaikkei ei voi saada ja tiettyihin sääntöihin sopeuduttava ja.. ja kasvatus on myös.. tietynlaisen ehkä elämäntavojen välittämistä ja semmosta arvojen.. Mulle ainaki.. ois ainaki tärkeää, että mä pystyisin välittämään niinku semmosta.. Opettaa lapselle oikeen ja väärän eron.

J: Aivan, onko sulla jotain kasvatusmenetelmiä?

H: No se mulla on, että mä ainakaan en halua ruumiillista kuritusta antaa.. Se on se mitä mä en halua antaa.. ja sit se mitä mä käytän, niin mä yritän selvittää selittää asioita. Mutta joskus ne selitykset ei tietenkään auta.. joskus ei saa asioita toimimaan niinku haluaisin, niin sit mä joutun korottaa ääntä.. välillä mä karjun ja.. Mutta mä yritän välttää sitä, koska siinä koska useinkaan siitä ei oo mitään hyötyä. Et se vaan et kumpikin rupee tai ainakin se lapsi rupee itkemään ja kaikki on vähän poissa tolaltaan, että mä yritä pitää sen mallin ja selvittää ne asiat. Niinku miksi nyt pitää tehdä näin ja miksi näin on ihan pakko tehdä. Joskus joitaki asioita ja.. mut jotku tilanteet tulee niin nopeina, ja siinä niinku nousee joku semmonen primitiivireaktio, että sit sitä vaan karjasee tai riuhtasee irti lapsen toisen päältä tai..

J: Onko lapsilla oikeuksia, mitä on lapsen oikeudet?

H: Saada huolenpitoa tietenkin.. ruokaa ja tämmöset perustarpeet tyydytetty ja sit hellyyttä ja rakkautta ja.. Turvallisuus.. turvalliset vanhemmat tai aikuiset ympärille ja.. Täytyy saada toinen ihminen johon voi kiintyä ja jonka kautta voi oppia ihmisyyttä. (2)

H: Varmaan omalla esimerkillä vaikuttamista ja.. Vähän vaikee kysymys.. Vähän sellasta turvallista rajaa ja sellasta.. jonkinasteista kasvukeppiä siinä, hernekeppiä että.. Niinku kertoo mihin johtopäätöksiin on tullu itse asioissa.. Ihmistähän ei sinänsä voi hirveesti pakolla kasvattaa että..

J: Entäs ongelmien ratkaisutilanteessa, miten sä silloin toimit?

H: Riippuu vähän omasta päivästä.. sitkeenä sissinä.. Jos on huono päivä, et sattuu itsekin prakaamaan justinsa että.. Sitä yrittää tottakai sen maltin säilyttää, mutta se ei aina säily, niin sit yritän vaan aina, et henki säilyy jos maltti ei säily.. Järjestyksenä se, et meen ite kylpyhuoneeseen ja lasken kymmeneen tai.. Leeviä ei voi pistää kylpyhuoneeseen, tai huoneeseen et laske kymmeneen. Tai se ei sitä tee, eikä ees siellä pysy. Ei missään missä ei oo lukkoja, eikä tietysti lukkojen taa haluukaan laittaa..

J: Mitä on lapsen oikeudet?

H: Hyvään elämiseen ja vanhempiin jos mahdollista. Ja on oikeuksia.. tottakai ravintoon ja hyviin vanhempiin ja leikkiin ja lauluun.. Koulutukseen ja kaikkeen tällaseen oikeus. Terveysthuoltoon ja tämmösiin, et joku huolehtii kantaa vastuun heidän puolestaan.. Joku huolehtii, et heistä tulee niitä ehjiä ihmisiä. Siihen on oikeus jokaisella, tai pitäis olla oikeus.. (3)

Lapsen toimintaa pyritään ohjaamaan keskustellen ja ikä huomioiden. Erilaisia kasvatuksellisia vaihtoehtoja pohditaan hieman eri näkökulmista, selkeän käsityksen muotoileminen on kuitenkin kesken.

H: ..Hyväksyy lapsen sellasena ku se on.. kannustaa semmosissa asioissa mitä se osaa ja pystyy. Ja.. sitte kaikki tämmöset perusasiat niinku rakkaus ja luottamus ja hyväksyminen.. tämmönen on mielessä joka päivä..

J: Jos on jotain ongelmia niin mites ne ratkastaan?

H: ..Mulla ongelmia lapsen kanssa?

J: Niin, lasten kasvatuksessa.. ku lapsi tekee jotain väärin tai ei niinku sä toivoisit.

H: Pitää yrittää istua alas ja neuvotella lapsen kanssa.. jos lapsi on niin pieni ettei ymmärrä niin.. sitä vaan niin paljon ku menee kaaliin.. yrittää selvittää asioita.. sit tietysti voi puhua vähän jonkun muunkin kanssa sitten jos ite ei löydä sitä ratkasua.. mennä vaikka kurssille uudelleen hehehe.

J: Onks sulla mitään kasvatustenelmiä mitä sä käyttäisit?

H: ..Tulee menetelmistä mieleen vaan et miten kurittaa lasta.

J: Heh heh riippuu siitä miten sen asian mieltää.. tarviiko ylipäänsä sitä lasten kurittamista että..

H: ..

J: Sä pyrit semmoseen ymmärtävään kasvatukseen?

H: Joo, mutta kyllä kuitenkin tiukkanakin pitää olla enhän mä kuitenkaan haluu et se oppis et siitä tulee jotain kiusaajaa tai.. just tämmöset perusasiat.. Useinmiten se puhuminen ei riitä, eikä semmonen toruminen. Se pitää käydä ottamassa pois siitä.. Voi yrittää keksiä jotain muuta tekemistä sille, mutta en oo varma että onko sekään järkevää. Yrittää aina keksiä jotain muuta tekemistä, jotain kivaa, mut ymmärtääkse sitten sitten ollenkaan sitä? (17)

Käsitykset ovat osittain samantyyppisiä kuin Hirsjärven (1981, 104) luokittelun normatiivisella tasolla. Kasvatus nähdään normien, sääntöjen ja tapojen opettamisena. Vanhemmat kuitenkin korostavat myös aidon välittämisen ja huolenpidon tärkeyttä eli he näkevät kasvatuksen laajempänä ilmiönä, eivätkä pelkästään normien opettamisena. Vanhemmat pyrkivät hoitamaan tietoisesti primäärisosialisaation. Sekundaarisosialisaation onnistuminen on varmempaa, jos vanhemmat ovat hoitaneet oman osuutensa sosialisaatiosta.

### 5.3.4 Demokratiaa ja ohjaamista

Lasten kasvattaminen on pitkäjänteistä ohjaamista kohti lapsen omaa päämäärää. Kun vanhemmat kasvattavat ohjaavalla, rakentavalla otteella, läpäisee filosofia koko lasten kasvatukseen liittyvän ajattelun. Demokratia tarkoittaa lapsen mielipiteiden

kuuntelua ja niiden huomioimista. Tässä toteutuu siis myös dialogisuuden periaate kasvatussuhteessa. Jos ja kun lapsen toimintaa joudutaan rajoittamaan, tehdään se perustellen. Kunnioitus lasta kohtaan on tärkeää, lapsen yli ei kävellä. Tietyistä periaatteista pidetään kiinni, koska vanhemman kuuluu myös asettaa rajat. Kasvatusta pidetään tärkeänä, jotta lapset oppisivat elämään muiden ihmisten kanssa. Tällöin vanhemmat pyrkivät myös valmistamaan tietoisesti lasta sekundaarisosialisaatiota varten. Vanhemman rooli on olla lapselle myös suunnan näyttäjä.

H: Mun mielestä se on jonkinlaista ohjaamista.. huomaamaan, tai niinkun tunnistaamaan sen oman jonkun tiedon tasonsa, taikka sit niinku vähän niinku lykkimistä etsimään tietoa.. Eikä niin, et näin se asia on ja usko mua mä tiedän. Mä oon tän niin monta kertaa todennu. Lapsen täytyy antaa itse etsiä se tieto, vähän niinku vaa lykkii sitä eteenpäin.. Mä uskon et näin se pitää mennä.

J: Miten ongelmat ratkaistaan?

H: No kyllä me yritetään keskustelemalla niistä selviytyä, että jokainen osapuoli saa sanoa mielipiteensä ja sitten yritetään yhdessä miettiä siihen, että mikä sitten olisi se kohtuullinen ratkaisu.. Tai jos tulee rangaistuksia, niin mikä olisi kohtuullinen rangaistus, että isketään kaikki viisaat päämme yhteen.. // Kyl mä oon pyrkiny siihen et jokainen saa sanoa mielipiteensä asioista mutta kyllähän tässäkin on et.. välillä kun on itse hieman kiireinen ja väsynyt niin tulee taas sit sanottua ja päätettyä toisten puolesta asioita..

J: Nii emmä tiä onks sitä täydellistä demokratiaa, ja tarviiko olla?

H: Ei tarviikaan olla.. Emmä pidä itseäni siinä mielessä huonona, että mä teen näin.. Joskun on yksinkertaisesti asioita jotka pitää saada toimimaan. // Mut kyl must tuntuu, et ku on ihan systemaattisesti tätä tehny niin he aika nopeesti sanoo sen mielipiteensä. Ku ne on tottuneet tähän työskentelytapaan, niin heidän ei tarvii kauheen pitkään miettiä ja pohtia ja hämmästellä ku he tietää, että kysytään sitä mielipidettä, niin se muotoutuu aika nopeesti.. Emmä tiedä onks ne aina niin hyviä. Välillä tulee virheratkaisuja ja sitten me vaan keitetään niiden kanssa.. Joko korjataan myöhemmin tai keitetään se.. (1)

H: En tiedä onko se kasvatusta, oisko se lähinnä ohjaamista.

J: No mitäs se lasten ohjaus on?

H: ..Yrittää antaa niille semmosia.. Semmosta tietä näyttää, että näin tehdään asioita, tänne suuntaan kuljetaan.. että ne oppis tietämään miten täällä eletään..

J: No mikä on tärkeätä lasten kasvatuksessa.. tai ohjaamisessa, jos siitä halua puhua.

H: Mun mielestä johdonmukaisuus ja semmonen, että molemmat vanhemmat esimerkiksi samaan tyyliin, että ne ohjeet tulee niinku samanlaiset.. Siihen se tää koko elämä perustuu.. lasten kasvatukseen.. Jos kukaan lasten vanhemmista ei osais lapsia kasvattaa, niin täällähän ois kamala elää kymmenen vuoden päästä. Tai.. niinku joskus oli vapaata kasvatusta, niin kyllä ne merkit oli näkyvissä, tai on näkyvissä tänä päivänäkin.. (15)

Kategorian käsitykset asettuisivat Hirsjärven luokittelussa ohjaavaa kasvatusta korostavalle tasolle. Tällöin kyseessä on keskustelua ja ohjausta korostava käsitys, joka määritellään esimerkkinä tai mallina olemisena. Keskeistä on keskusteleminen

ja neuvotteleminen. (Hirsjärvi 1981, 105.) Kuten Puolimatka (1995) toteaa, käsitys kriittisestä kansalaisesta kasvatuksellisenä tavoitteena edellyttää nimenomaan demokratiaa kasvatuksessa. Vanhemmilla on kasvatuksen suhteen suuri vastuu, koska varhaislapsuuden ajan heillä on absoluuttinen valta. Jos lapselle ei anneta tiettyjä vapauksia, itseohjautuvuus ei kehity kohti autonomisuutta. Demokratian edellytys on, että yksilöt ovat autonomisia ja juuri tähän haastatteleman vanhemmat pyrkivät (Puolimatka 1995, 88-90.) Lapsen ainutlaatuisuutta kunnioittava dialoginen asenne näkyy hyvin tässä kategoriassa sijaitsevilla vanhempien käsityksissä (Väri 2000a, 97.)

## **5.4 Autoritaarisesta rakentavaan kasvatukseen**

Edellä esiteltyjen neljän alakategorian ja niihin sisältyvien käsitysten pohjalta voidaan muodostaa kaksi erisisältöistä yläkategoriaa. Vanhempien sisäistämä kasvatustajattelu on kasvatuskäytäntöjen pohjana.

### **I Yläkategoria: Autoritaarista tai ailahtelevaa kasvatusta**

Vanhempien käsitykset kasvatuksesta perustuvat toisaalta vanhemman autoritaarisuuteen ja toisaalta täydelliseen sallivuuteen. Kasvatus tarkoittaa myös lasten kanssa elämistä, jolloin selkeä kasvatuksellinen linja puuttuu. Monet perustelevat ratkaisujaan tunteilla, joiden annetaan ohjata omaa käyttäytymistä. Baumrindin (1989) mukaan autoritaarisessa kasvatuksessa vanhempien ja lasten välinen kommunikointi ei ole selkeää ja lapsen kohdistettu kontrolli on voimakasta. Lasten mahdollisuuksia kokeilla ja tehdä päätöksiä rajoitetaan. Vanhempi ei pidä lapsen kanssa keskustelua tärkeänä, vaan lapsen on toimittava kuten aikuinen sanoo. Toista ääripäätä edustaa salliva kasvatus, jolloin vanhempi käsittää olevansa läsnä lasten toiveiden toteuttamista varten. (Baumrind 1989, 353-354; Lee & Vandell 1998.) Amato ja Fowler (2002) toteavat, että vanhempien antama tuki, ohjaus ja kurinpito ovat keskeisiä dimensioita kasvatuksessa ja ne vaikuttavat lasten sopeutumiskykyyn, kehitykseen ja hyvinvointiin. He myös korostavat, että useiden tutkimusten mukaan ne lapset näyttävät pärjäävän elämässään parhaiten, joiden vanhemmat ovat kannustavia, viettävät aikaa lastensa kanssa, ohjaavat lasten käyttäytymistä, odottavat lasten noudattavan sääntöjä, kehoittavat avoimeen kommunikaatioon ja reagoivat huonoon käytökseen puhumalla, eivätkä käyttämällä kovia rangaistusmenetelmiä.

Edellä oleva ”lista” on kasvattajan näkökulmasta vaativa, mutta se ei suinkaan tarkoita sitä, että vanhempi ei saisi koskaan esimerkiksi menettää malttiaan tai joskus poiketa jostain sovitusta säännöstä. Jos kasvatus on jatkuvasti esimerkiksi autoritaarista tai ailahtelevaa, on sillä pitkittäistutkimusten mukaan negatiivisia vaikutuksia lapsen kehitykseen ja kasvuun (Amato & Fowler 2002.) Vanhemmat voivat kertoa käsityksiään kasvatuksesta, jotka olisivat luokiteltavissa ohjaavan kasvatuksen filosofian mukaisiksi, mutta vanhempien toimintaa vaikuttaa ohjaavan implisiittinen tieto, jolloin julkilausutuista periaatteista huolimatta toimintaa ohjaa sisäinen tieto, joka on toimijalle osittain tiedostamatonta. Toisaalta vaikka pystyt-

täisiin tiedostamaan oman toiminnan reunaehdot, käyttäytymistä ei pystytä muuttamaan eli toteuttamaan toiminnan tasolla. (Karjalainen & Siljander 1997, 67.) Tämän kategorian yhteydessä käsityksiä voidaan kuvailla käyttämällä myös sanaa: heikkoa primaarisosialisaatiota.

## **II Yläkategoria: Rakentavaa kasvatusta**

Kasvatus on ohjaamista ja lapsen kunnioittamista pidetään tärkeänä. Lapsiin suhtaudutaan myönteisesti, rajat asetetaan perustellen ja asioista sekä keskustellaan että neuvotellaan lapsen ikä huomioiden. Valittua ohjaavan kasvatuksen linjaa noudatetaan säännönmukaisesti. Ohjaavassa eli rakentavassa kasvatuksessa kohdistetaan johdonmukaisia odotuksia lapsen käyttäytymisen kehittymisen suhteen. Vanhempien ja lasten välinen kommunikointi on selkeää eli he eivät pyri manipuloimaan peitellyin keinoin ja konfliktit selvitetään puhumalla. Vanhemmat valvovat johdonmukaisesti asettamiensa rajoitusten, kieltojen ja kehotusten noudattamista. Vanhempi voi tunnustaa myös lapselle erehdyksensä. (Baumrind 1989, 353-354; Chen & Kaplan 2001; Amato & Fowler 2002.)

Pulkkinen (1984) mukaan ohjaavalla kasvatuksella on positiivinen vaikutus lapsen kehitykseen. Kun vanhemmat kasvattavat ohjaamalla, sopeuttavat he suhtautumistaan lapseen tämän iän ja kehitystason mukaan. Kasvatus on tällöin lasta kunnioittavaa, lapsen tarpeet otetaan huomioon, lapsen toimintoja valvotaan ja ilmapiiri on demokraattinen. Pulkkinen tutkimuksen mukaan ohjaava kasvatus oli erityisesti yhteydessä kehitykseen rakentavasti käyttäytyvästä lapsesta vastuuta ottavaksi ja yhteiskuntaan jäsenyenneeksi yksilöksi. (Pulkkinen 1984, 256- 260.) Lapselle tulisi ymmärrettävästi, ikä huomioiden, selittää rajoitusten taustalla oleva motiivi. Lasta olisi kuunneltava häntä koskevilla päätöksillä ja tahdon vastaiset ratkaisut olisi sekä selitettävä että perusteltava, kuten viimeisen kategorian käsitysten pohjalta voidaan päätellä vanhempien tekevän. Lapselle tulisi tarjota mahdollisuuksia perehtyä erilaisiin näkemyksiin hyvästä elämästä. Vanhempien asettamien rajojen tarkoitus on harjaannuttaa lasta itsenäiseen ajatteluun, omien halujen ja tunteiden kriittiseen arvioimiseen sekä suunnitelmien laatimiseen. Lasta tulisi erityisesti kannustaa moraaliseen vastuuseen ja aloitteellisuuteen oman elämänsä suunnittelussa. (Baumrind 1989, 366; Launis 1994, 62.)

Kasvatustyyliellä on todettu olevan vaikutusta lasten käyttäytymiseen myös myöhemmällä iällä. Esimerkiksi ohjaavalla, rakentavalla tyylillä kasvatetut lapset ovat usein kompetentteja useilla alueilla. Heistä kasvaa yleensä sosiaalisesti vastuuntuntoisia, hyvän itsetunnon omaavia yksilöitä, jotka tulevat toimeen niin aikuisten kuin tovereidensa kanssa ja missä tahansa ryhmässä. Toimintaan liittyy usein tavoitteellisuus. Sallivan kasvatuksen saaneilta lapsilla puuttuu todennäköisimmin itsevarmuus, eikä toiminta ole tavoitteellista. Autoritaaristen vanhempien lapset ovat usein ylimielisiä, uhmakkaita, riippuvaisia ja sosiaalisesti kyvyttömiä. Välinpitämättömän kasvatuksen saaneet lapset ovat usein sekä kognitiivisella että sosiaalisella alueella kypsytymättömpiä kuin ikätoverinsa keskimäärin. Nämä ominaisuudet ovat varsin pysyviä läpi lapsuuden murrosikään asti. (Schaffer 1996, 220; Chen & Kaplan 2001.) Pulkkinen (1994) mukaan ominaisuudet näkyvät toiminnassa vielä aikuisiälläkin. Rakentavalla tavalla kasvatetut lapset kasvattavat

samalla tavalla omia lapsiaan (Chen & Kaplan 2001.)

Vanhempien käsitykset kasvatuksen sisällöstä vastaavat toiminnallista tasoa, jolloin toimintaa ohjaa tietojen periaatteiden ja käsitysten joukko (Karjalainen & Siljander 1997, 68.) Vanhemmat tiedostavat kasvatuksen merkityksellisyyden, jolloin he huomioivat sekä primaarisosialisaation että sekundaarisosialisaation tärkeyden pohtiessaan kasvatusta ja toimiessaan käytännössä kasvattajina.

### **Kasvattamista ja sosiaalistamista**

Ohjaavan kasvatuksen filosofian olivat sisäistäneet lähes kaikki lähiön ulkopuolella asuvat vanhemmat ja lähiössä asuvista yksi täysin ja kaksi osittain. Lähes kaksikymmentä vuotta sitten Hirsjärven (1981) tutkimuksen mukaan Jyväskylässä asuvilla äideillä oli laajin näkemys kasvatuksesta. Normatiivisia aspekteja korostivat eniten helsinkiläiset äidit ja eriytymättömän näkemyksen omai noin 40% maaseudulla asuvista äideistä. Mitä koulutetumpi vanhempi oli, sitä korkeamman tason kasvatustietoisuuden hän omai. Lähes puolet työssäkäyvistä ja yhden lapsen omaavista vanhemmista omai korkeimman tason tietoisuuden. (Hirsjärvi 1981, 122-124.) Vaikka Hirsjärven tutkimustulosten yksioikoinen vertailu tämän tutkimuksen tuloksiin ei ole mielekästä, on vertailu kuitenkin mielenkiintoista. Kummatkin tähän tutkimukseen osallistuneet ”ryhmät” (lähiössä/ulkopuolella asuvat) ovat melko samankaltaisia koulutuksen, ammatin, iän sekä lasten lukumäärän ja iän suhteen. Kuitenkaan eroja niiden perusteella ei ole nähtävissä, vaan erot näkyvät selvästi asuinalueittain. Ns. eriytymättömän tai valtakorosteisen näkemyksen omai suurin osa lähiössä asuvista vanhemmista.

Kasvatusmenetelmät ovat samankaltaisia verrattuna yli kymmenen vuotta sitten tehtyyn Pulkkinen ja Iso-Ilomäen (1989) tutkimukseen. Heidän tutkimuksensa mukaan noin neljännes (N 88) äideistä oli selkeästi ohjaavan kasvatuksen kannalla, kun tässä tutkimuksessa noin puolet oli tällaisen kasvatusajattelun kannalla. Ruumiilliseen kuritukseen suhtauduttiin yhä varsin hyväksyvästi ja eniten luotettiin lievään ruumiilliseen rankaisun. Pulkkinen ja Iso-Ilomäen tutkimukseen osallistuneista noin 40 % vastanneista oli valmis käyttämään ruumiillista rangaistusta muiden kasvatuskeinojen rinnalla. Lämäyttelyn tai vielä ankarammat menetelmät hyväksyi lähes 30% vastanneista. Vain hieman yli 15% ei hyväksynyt ruumiillista kuritusta. (Pulkkinen & Iso-Ilomäki 1989.) Kemppaisen (2001) tutkimuksen mukaan, johon osallistui 255 vanhempaa kolmesta eri sukupolvea, on nähtävissä suuntaus kohti pehmeämpiä kasvatusmenetelmiä, jolloin korostuu ohjaamisen ja keskustelemisen merkitys. Tutkimukseen osallistuneen nuorimman sukupolven uskomuksissa korostui lapsen tasavertainen yksilöllisyyden huomioon ottaminen, kunnioittaminen ja tukeminen. Kasvatus ei vaikuttanut olevan yhtä ankaraa nuoremman sukupolven kohdalla, kuin kahden muun sukupolven kohdalla. (emt. 80, 85, 122-123.) Tunteiden vahva korostaminen toiminnan ohjaajana, joka ilmeni varsinkin A- ja B-kategorioiden vanhempien käsityksissä, ihmetytti vanhempien perustellessa toimintaansa. Vanhempainkurssin kouluttaja tuskin tarkoitti sanoessaan kaikkien tunteiden olevan sallittuja, että se oikeuttaa antamaan tunteilleen liian suuren vallan, koska se johtaa helposti fyysisten rankaisumenetelmien käyttöön.

Yllättävän moni eli noin kolmasosa niin tähän tutkimukseen kuin Halldenin (1992)

tutkimukseen osallistuneista 34:stä vanhemmista katsoi, ettei lasta tarvitse kasvat-  
taa. Kulttuuri vaikuttaa ilmeisen implisiittisesti siihen, kuinka vanhemmat kasvatta-  
vat. Hallden ei kuitenkaan väitä, että tukholmalaisvanhemmat olisivat parempia  
kasvattajia, mutta pienessä kunnassa asuvat ovat kuitenkin enemmän taipuvaisia fata-  
lismiin. Halldenin mukaan monien vanhempien käsitys roolistaan vaihteli akselilla:  
kaiken antaja, normien antaja, esikuvan antaja. Noin puolelle hänen haastattelemistaan  
vanhemmista koti on paikka, joka antaa turvallisuutta ja hoitaa jossain määrin  
sosiaalistamisen. Noin puolet vanhemmista ajatteli varsinaisen sosiaalistamisen al-  
kavan vasta koulussa, mutta että heidän tulee valmistaa lasta siihen, kuten yleensä-  
kin elämään muiden ihmisten kanssa. Päiväkoti tai koulu on paikka, jossa lapsi perhe  
ja yhteiskunta varsinaisesti kohtaavat. (Hallden 1992, 82-83, 85-87, 110, 120.)

Nykyisin vanhempien tulisi valmistaa lasta muuttuvaan yhteiskuntaan, jonka  
vuoksi ei voida luottaa vain luonnolliseen kasvuun (Hallden 1992, 62-63.) Kasva-  
tus edellyttää ja tuottaa kehitystä kasvavissa yksilöissä. Nyky-yhteiskunnassa täl-  
lainen kehitys ymmärretään elinikäiseksi. Vaikka kasvatusta on ihmisten välistä  
vuorovaikutuksellista tavoitteellista toimintaa, samalla myös tavallaan sosiaaliset  
instituutiot ja kulttuuriset käytännöt kasvattavat. Perheen lisäksi yhä merkittäväm-  
mäksi tekijäksi on noussut ulkoapäin ohjautuva kasvatusta ja tällöin lasten omien  
vertaisryhmien merkitys korostuu. Oman lisänsä tuo joukkotiedotus, joka mahdol-  
listaa kokemusten hankkimisen ilman omakohtaista kokemusta. (Antikainen 1993,  
48-51.) Lapsen olemuksen ja kehittymisen rakennetekijöinä voidaan pitää lapsen  
vanhempia ja perhetilannetta sekä sitä kautta saatavia kasvatusta vaikutuksia. Lap-  
sen kasvaessa hänen kehitykseensä vaikuttavat myös koulu opettajineen sekä  
kulttuuriset, yhteiskunnalliset ja maantieteelliset olot unohtamatta kieltä, arvoja ja  
normeja. (Lehtovaara 1992, 158.) Kotikasvatusta on kuitenkin kaiken alku, kuten  
Rauhalakin (1983) toteaa. Vaikka varhaislapsuuden ei ajateltaisi vaikuttavan de-  
terminoivasti, on kasvatusta vaikutuksilla olennainen osuus maailmankuvan muo-  
dostuksessa. Kasvatusta mahdollisuudet ovat hyvin suuret ja siksi myös vastuu  
on suuri. Lapsi ei kykene, eikä hänellä ole edes edellytyksiä oman psyykkisen  
kokemisen arviointiin. (emt 160-161.)



## 6 HAASTEELLINEN VANHEMMUUS

Kolmannen tutkimuskysymyksen aiheena on vanhempien käsitykset vanhemmuudesta, johon liittyy olennaisesti kysymys vanhempien vastuusta. Vanhemmuuden ja vastuun merkitykset muovautuvat ajan kuluessa, joten aloitan tarkastelun vanhemmuuden ulottuvuuksista ja etenen tämän jälkeen vanhempien käsityksiin. Vanhempien käsitysten pohjalta saadaan kuva siitä, millaisen merkityksen he antavat vanhemmuudelle. Käsitykset kuvaavat myös kulttuurisia ajattelutapoja.

### 6.1 Vanhemmuuden rajapinnat

Vanhemmuus on historiallisen kehityksen aikana muotoutunut sosiaalisin mallein auktorisoiduiksi rooleiksi, joita on useita. Vanhemman käsite on lipsuva, mutta sillä tarkoitetaan useimmiten miehen ja naisen muodostamaa paria, joilla on yhteinen lapsi hoidettavanaan. Vanhemmuus voi määräytyä myös sosiaalisesti, jolloin vanhemmilla on kasvatettavanaan lapsi, joka on toisen tai ei kummankaan biologinen jälkeläinen. Äitiys tarkoittaa naisen vanhemmuutta, naisen ja lapsen suhdetta. Isyys tarkoittaa miehen vanhemmuutta, suhdetta lapsen ja isän välillä. (Jakku-Sihvonen 1982, 4-5.) Marin (1994, 20) korostaakin, ettei synnytyksessä synny vain lapsi, vaan myös vanhemmuus, isyys ja äitiys.

Gerris (1994) olettaa, että vanhempien tehtävien uudelleen järjestely ja eriytyminen saattaa jatkua edelleen, koska yhteiskunnallisten- ja perherakenteiden muutokset edesauttavat tehtävien eriytymistä. Hän jakaa vanhemmuuden sisällön biologiseen, sosiaaliseen ja psykologiseen, mutta kuten Jakku-Sihvonen (1982, 4-6) toteaa, ne ovat osaksi päällekkäisiä perinteisessä ydinperheessä. Biologinen vanhemmuus määrää lapsen geneettisen identiteetin. Sosiaalisen vanhemmuuden kautta määräytyy sosiaalinen identiteetti eli yhteiskunnan ja ryhmän jäsenyyteen liittyvät piirteet sekä oikeudet: lapsi saa nimen, kansallisen identiteetin sekä kansalaisuuden. Psykologinen vanhemmuus puolestaan liittyy niihin vanhempien piirteisiin, jotka tukevat lapsen psykologista identiteettiä älyllisesti, sosiaalisesti, moraalisesti ja fyysisesti. Psykologinen vanhemmuus voi kehittyä ilman biologista vanhemmuutta ja toisaalta biologiseen ja sosiaaliseen vanhemmuuteen ei välttämättä liity psykologinen vanhemmuus. (Gerris 1994, 148-149.)

Vanhemmuutta voidaan tarkastella myös yleisemmin psykologisesta ja sosiologisesta näkökulmasta. Psykologisen näkökulman mukaan tarkasteltuna vanhemmuudella tarkoitetaan sitä läheistä ja merkityksellistä ihmissuhdetta, joka muodostuu kahden eri sukupolvea olevan henkilön välille. Sosiologinen näkökulma tarkastelee vanhemmuutta yhteiskunnallisena instituutiona, joka pohjaa tapoihin ja lakeihin. (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 31-32.) Psykologinen näkökulma on yksilön kannalta tärkeä, mutta koska elämme yhteiskunnassa, joka aina säätelee jossain määrin toimintaamme, ei sosiologista näkökulmaa voi sulkea pois. Vaikka vanhemmat eivät Värin (2000a) mukaan yleensä koe olevansa minkään erityisen kasvatustilafilosofian edustajia, eivätkä aina edes kasvattajia, vanhemmuus ja perhe eivät kuitenkaan ole muusta yhteiskunnasta eristäytyneitä, yhteisöllisistä

kasvatusideologioista riippumattomia alueita. Perhe ja vanhemmuus kehittyvät yhteiskunnallisten muutosten myötä eli isyys ja äitiys ovat rooliodotusten ja kulloisenkin aikakauden perheideologian läpäiseviä ilmiöitä. (Värri 2000a, 105.)

Vanhemmuuden toteuttaminen ei ole enää vain vanhempien oma asia. Aikaisemmilta sukupolvilta siirtyneet lasten kasvatuksen perinteet ohjasivat vanhempia aiemmin enemmän kuin nykyään. Valtion ja kunnan viranomaiset ovat ottaneet tehtäväkseen hoitaa osan näistä tehtävistä. Lainsäädäntö ja valtion terveys-, sosiaali- ja perhepoliittiset toimenpiteet säätelevät lasten ja heidän vanhempiensa suhdetta. Vanhemmilla on huoltovelvollisuus siihen asti, kun lapsi täyttää 18 vuotta. Lapsella on oikeus hoitoon ja koulutukseen sekä niiden aineellisten ja henkisten tarpeiden tyydyttämiseen, jotka vastaavat hänen kehitystasoaan. Lapsen oikeutta molempiin vanhempiin korostetaan. Vanhempien erotessa voi lapsi uuden lain mukaan saada pitää molemmat vanhemmat huoltajina. Vanhemmat voivat myös sopia keskenään lapsen tapaamisesta. (Lahikainen & Strandell 1988, 74-75.) Samat velvollisuudet ja oikeudet pätevät edelleen, mutta tiedostavatko vanhemmat tämän ja onko heillä riittävästi tietoa lapsen kasvatuksesta ja kehityksestä, jotta he voisivat suoriutua tehtävästään mahdollisimman hyvin. Hoikkalan (1993) huoli siitä, katoaako kasvatus, vaikuttaa oikeutetulta.

Jakku-Sihvosen (1982) mukaan vanhempien kasvatustehtävään kuuluu ihanteiden luominen ja kehityksen ohjaaminen sekä kontrolli- ja koordinoititehtävä. Ihanteiden pohjana tulisi olla tiedostetut arvostukset ja ihanteet, jolloin ne heijastuvat johdonmukaisesti vanhempien kaikessa toiminnassa. Kehityksen ohjaamisen tarkoituksena on puolestaan kehittyvän tukeminen ja tämän tulisi tapahtua kunnioittaen lapsen omaa kehitystä. Kontrollointiajatuksen pohjana on näkemys siitä, että vanhempien tehtäviin kuuluu valvoa niitä kasvuvirikkeitä, jotka ovat lasten ulottuvilla. Tämä edellyttää vanhemmilta käsitystä lapsen kehityksen kannalta hyvistä virikkeistä. Koordinointi on ohjaamista ja vastuun kantamista erilaisten virikkeiden ja koulutuksellisten ratkaisujen suhteen. (emt. 39-45.)

Värri toteaa, että perinnetiedon ja yhteisömoraalin lisäksi myös viralliset kasvatusta- ja socialisaatioasiantuntijat, sekä valtion lait ja säädökset osoittavat suuntaa kasvatukselle ja normittavat kansalaisidealia, jota kohti pyrkii (Värri 2000a, 113.) Nykyperhe ei ole pelkästään kotiin sidottu yksikkö, vaan se on dynaaminen yhteisö, jolla on laaja sosiaalinen toimintaverkosto. Yhä useammin hoivaamistehtävä on siirtynyt yhteiskunnan hoidettavaksi ja hajaantunut siellä monen eri sektorin vastuulle. Perheen intimitetti onkin kadonnut, sillä yhteiskuntaa selvemmin edustava valtio on tunkeutunut monin tavoin perheen sisälle ja määrittelee pitkälti suomalaisen perheen roolin ja aseman yhteiskunnassa erilaisin säädöksin ja määräyksin. (Keurulainen 1994.) Perheen yksityisyys on tullut julkisemmaksi hallinnollisbyrokrattisten toimenpiteiden vuoksi. Institutionaalistumisen kautta perheenjäsenien elämään voidaan puuttua yhä enemmän ulkopuolelta. (Marin 1994, 18.) Kasvatus on ammatillistunut ja kasvatusalan asiantuntijoiden määrä on kohonnut. Lapsi tavallaan syntyy yhteiskunnalliseen huolenpitojärjestelmään. (Antikainen 1993, 51.) Myös Giddensin (1999, 33) mukaan lasten varhainen socialisaatio näyttää olevan yhä enenevässä määrin riippuvainen eksperttien neuvoista ja ohjauksesta.

Kasvatusalan ammattilaisten näkemyksiä ja toimintaa ohjaavat lait ja määräykset konkreettisesti, kun taas vanhempien toimintaa ohjaa lähinnä arkipäivän tieto.

Vanhemmat törmäävät perheeseen ja lapsiin liittyviin lakeihin usein ensimmäisen kerran odotusaikana, koska äitiyspäivärahan saamisen edellytyksenä on lääkärissä ja neuvolassa käynti ennen tiettyä laissa säädettyä päivämäärää. Myös lapsen kasvaessa perheeseen liittyvät lait koskettavat useimmiten, kun tarvitaan rahoitusta joko kotihoidolle tai julkiselle lastenhoidolle. Yhteiskunnallinen julkinen määrittely hyvälle vanhemmuudelle puuttuu, tai se tulee esille vasta, kun törmätään lastensuojelullisiin ongelmiin.

Yksi vanhempien tärkeimpiä tehtäviä olisi taata lapsen tasapainoinen psyykkinen ja fyysinen kehitys (Shaffer 1996, 204). Vanhempi-lapsi suhdetta tarkasteltaessa Gerris, Dekovits & Janssens (1997) painottavat, että eräs tärkeimpiä seikkoja tässä suhteessa on vanhemman kyky ottaa huomioon sekä omat että lapsen tarpeet. Mitä laajemman näkökulman vanhempi omaa, sitä paremmin hän osaa ottaa ne huomioon. Gerris ym. jakavat vanhemman näkökulmat neljään tasoon niiden laajuuden ja sisällön mukaan. Ensimmäisellä tasolla vanhemman näkökulma vanhemmuuteen on egokeskeinen. Toisella tasolla näkökulma on normatiivinen ja perustuu ulkoiseen kontrolliin, kolmannella tasolla vanhemmat pohtivat asioita lapsen kannalta ja neljännellä tasolla sekä lapsen että omat tarpeet pystytään integroimaan. Mitä laajempi vanhemman näkökulma on, sitä lapsikeskeisempi ja demokraattisempi on kasvatustyyli. Tällöin myös lapsen autonomisuutta korostetaan, ja mitä enemmän autonomisuutta korostetaan sitä vähemmän mukautumista vaaditaan. (emt. 836-837, 842.) Tasoluokittelun sijaan tässä voitaisiin puhua sisällöllisistä eroista tai eri kategorioista, joiden rajat eivät ole pysyviä.

Yleisesti ajatellaan vanhemmuuden ja lasten kasvatuksen vaikuttavan lasten kehitykseen. Vaikuttaminen ei ole suoraa, vaan vaikutukset välittyvät myös muiden tekijöiden kautta, joita ovat lapsen luonne ja sosiaalinen sekä fyysinen konteksti, jossa kehitys tapahtuu. Erilaisia perheeseen vaikuttavia tekijöitä on useita, pelkäämään siirtymä vanhemmuuteen ja vauvan tarpeisiin vastaaminen esimerkiksi heräämällä öisin, aiheuttaa stressiä. Vanhemman työttömyys tai muut taloudelliset ongelmat, kuten mitkä tahansa ongelmat voivat rasittaa perhettä, vaikuttaen myös parisuhteeseen. Vanhempien keskinäisen suhteen toimivuus puolestaan vaikuttaa välillisesti myös lapsiin. (Schaffer 1996, 211-214.)

## **6.2 Kasvatusvastuusta**

Vanhempien kasvatusvastuusta on keskusteltu paljon viime vuosina. Yksi tärkeimmistä kysymyksistä on: kuuluuko vastuu vanhemmille, yhteiskunnalle vai kummallekin? Miten vanhemmat siis määrittelevät kasvatusvastuun sisällön? Merkityksellistä on myös se, mitä vanhemmat käsittävät kaiken kaikkiaan vanhemmuuteen kuuluvan. Hoikkala (1993) väittää, että nykyään vanhemmuus näkyy heikosti. Yhteiskunnan kasvatus- ja socialisaatiojärjestelmä on ammattilaisvetoinen, jolloin asiantuntijat ja ammattilaiset ohjaavat, neuvovat ja seuraavat lasta ja vanhempaa vauvasta aikuisuuteen asti. Vanhempien asema on esiintyä jonkinlaisena häpeäpaaluna eli ottaa vastaan syytökset nuorten ja lasten erilaisista oirehtimisista. Ajatellaan, että perimmäiset syyt johtavat aina kotiin ja vanhempiin. (Hoikkala

1993, 47-49; Köhler 1995.)

Värin (2000a) näkemyksen mukaan vastuu kuuluu vanhemmille, myös riippumatta maailmankatsomuksesta tai uskonnosta. Aluksi vastuuseen kuuluu elämän perusehtojen turvaaminen, jatkuen yleisvastuuna fyysis-henkisestä kehityksestä ja hyvinvoinnista. Vanhemman ja lapsen välinen perusluottamus on olennaisen tärkeä elementti kasvatusilmapiirissä. Lapsen tarpeisiin on vastattava, jotta luottamus syntyy. Luottamus elämään ja omiin kykyihin on pohjana itsenäisyydelle, jota tarvitaan tulevaisuudessa ratkaisuja tehtäessä. Vanhempien vastuuseen kuuluu myös sosialisatiosta huolehtiminen yhteisössä vallitseviin normeihin ja arvoihin. (Värrä 2000a, 89, 107, 198-112.)

Lehtovaara (1992) toteaa varsin kärkevästi, että kun erilaiset kasvatuksen asiantuntijat selittävät ja vakuuttavat vanhemmille kuinka tulisi kasvattaa, on helppoa ja turvallista luopua oman järjen käytöstä. Voidaan tukeutua valmiiseen metodiin, joka vapauttaa ottamasta vastuuta kasvatustyöstä. Antaessaan meille valmiit säännöt, joiden mukaan tulisi toimia, asiantuntijat antavat sellaisen kuvan, etteivät usko vanhempien pystyvän käyttämään omaa järkeä. Näin asiantuntijat myös osoittavat, että heidän tuntemansa kasvatustodellisuus on realistisempi, oikeampi ja arvokkaampi kuin vanhempien. Vanhemmat tavallaan joutuvat varmistamaan asiantuntijoilta ovatko heidän lapsensa kehittyneet normaalisti, koska vanhemmilla ei välttämättä ole riittävästi tietoa tai kykyä arvioida asiaa. (Lehtovaara 1992, 321; Puolimatka 1999a, 281.) Korhonen (1994) näkee, että lasten merkitys on käynyt vanhemmille ristiriitaiseksi. Vanhemmat haluavat kokea lapsen tuoman emotionaalisen läheisyyden, ilon ja onnen. Samalla he ovat tietoisia tai tulevat tietoiseksi siitä millainen taakka, taloudellinen rasite ja este lapsi myös on. (Korhonen 1994, 18.) Ristiriidan sovittaminen voi olla vaikeaa.

Väestöliiton vuoden 2000 Perhebarometrissa (Seppälä 2000) selvitettiin kasvatustavasta jakaantumista vanhempien kesken sekä ammattikasvattajien ja vanhempien välillä. Tavoitteena oli selvittää kenelle kasvatustehtävät kuuluisivat, eikä sitä kuinka käytännössä toimitaan. Kuitenkin vastauksia pohtiessaan Seppälä toteaa, että todennäköisesti mielipide-erot miesten ja naisten näkemysten välillä johtuvat siitä, että miehet kertovat siitä kuinka asioiden tulisi olla ja naiset puolestaan kuinka ne ovat. Tutkimuksessa vertailtiin myös ammattikasvattajien ja vanhempien näkemyksiä vastuun jakamisesta miehen ja naisen välillä. Enemmistö vastaajista oli kasvatustehtävien tasajaon kannalla. Kasvatustehtävät ja hoitokäytännöt olivat kuitenkin voimakkaasti sukupuolistuneet sekä vanhempien että ammattikasvattajien mukaan. Eniten kasvatukseen liittyviä ristiriitoja vanhempien välillä aiheuttivat erimielisyydet rajojen asettamisessa sekä niiden noudattamisessa. (Seppälä 2000, 15-22.)

Suurin osa vanhemmista oli sitä mieltä, että kasvatustavasta jakautuu sopivasti heidän ja ammattikasvattajien välillä. Osa vanhemmista mainitsi vastuuta olevan heillä liikaa. Enemmistö ammattikasvattajista puolestaan oli sitä mieltä, että vastuu on liikaa heidän harteillaan. Syynä ammatillaiset pitivät työelämän kasvavia vaatimuksia, ajan puutetta sekä vanhempien epävarmuutta kasvattajina. Vanhemmat eivät uskalla, kykene tai viitsi ottaa vastuuta kasvatuksesta. Kasvatustavasta osa-alueista kuitenkin vastuu lapsen sosiaalisten ja eettisten taitojen kehittämisestä kuului vanhempien mukaan enemmän heille ja vähemmän vanhemmille puoles-

taan ammattilaisten mielestä. Ristiriitaista tulosta ei Seppälän tutkimuksessa pystytty selittämään. Kognitiivisten tietojen ja taitojen sekä luovuuden ja itsensä ilmaisun opettaminen nähtiin enemmän ammattilaisten vastuualueeksi kuuluvaksi. (Seppälä 2000, 23-30.)

Valtaosa vanhemmista kertoi tarvitsevänsä toisinaan tukea ammattikasvattajilta, mutta kolmannes oli sitä mieltä ettei tarvinnut tukea lainkaan. Ammattikasvattajien mukaan lähes kolmannes vanhemmista tarvitsee tukea ja suurin osa oli sitä mieltä että vanhemmat tarvitsevat tukea toisinaan. (emt. 37-38.) Kasvatukseen liittyvä vapauden ja vastuun määrittely on nykyisin vaikeampaa kuin aiemmin. Vanhemmat kokevat epävarmuutta siitä, mihin suuntaan ja millaisin keinoin tulisi kasvatkaa. Aiemmin sukupolvelta toiselle siirtyneet kasvatustavat eivät välttämättä toimi ja uusien mallien luominen on vaikeaa. (Niemi 2000.)

Törmä (1996) on pohtinut kasvatusta koulun kontekstissa. Hän korostaa, ettei koulu voi korvata kotikasvatuksen merkitystä yksilön kasvuprosessissa. Lisäisin tähän, ettei sitä voi tehdä mikään muukaan instituutio, paitsi jos yhteiskunnan puuttumiselle on todellinen tarve. Törmän tutkimuksen mukaan jo Meadin kasvatustutkimuksessa 1930-luvulla korostui minän kehityksen tärkeys varhaislapsuudessa ja näin ollen myös kodin merkitys hyvän kasvukontekstin luojana ja pohjana. Lapsen minä kehittyi suhteessa merkityksellisiin ihmisiin, joten on tärkeää, että varhaiset ihmissuhteet toimivat hyvien keskusteluyhteyksien luojina. Samalla valetaan pohja avoimelle kommunikaatiolle ja kokemusten tulkinnalle. Kodin tehtävä on luoda arvopohja, jonka suhteen lapsi voi jäsentää kokemuksiaan. Vanhemmat eivät siis voi, tai ei ole järkevää siirtää kasvatustasavollisuuttaan muille instituutioille. Lapsi kuitenkin tulkitsee ja omaksuu hänelle merkityksellisten ihmisten toimintatapoja ja ajattelumalleja muodostaen omansa niiden pohjalta. (Törmä 1996, 124.)

Myös ohjaavan kasvatuksen kurssia Suomessa kehittänyt Toivo Rönkä painottaa, että vanhemmille kuuluu päävastuu kasvatuksesta. Hänen mukaansa kaikki yhteiskunnan ammatilliset kasvatustasiantuntijat on tarkoitettu vain tueksi vanhemmille. (Rönkä 1989b, 3) Ammattiauttajien näkökulmasta Lähteinen (1994, 67) toteaa, että kasvatustasavastuun säilyttämisestä vanhemmilla vallitsee Suomessa pitkälle menevä yksimieliisyys. Ammattiauttajien rooli nähdään vanhempien kasvatustasavastuuta tukevana, ei itselleen ottavana. Ammattiauttajat itse kokevat olevansa auttajia, joten vastuu kuuluu vanhemmille.

Hirsjärvi (1984) esittelee Aristoteleen esittämät vastuunalaisuuden kriteerit: a) teon on oltava vapaaehtoinen, b) tekijän on tiedettävä mitä hän tekee, c) tekijän tarkoitus perustuu ennen tekoa tapahtuneeseen harkintaan siitä, mikä vaihtoehtoista on paras. Hirsjärvi korostaa, että ”tahdonvapaus” on vastuullisuuden ehdoton edellytys. Kasvatustasavastuu poistuu esimerkiksi joissakin tilanteissa, joissa auktoriteetti määrää tarkasti kasvattajan toiminnan rajat. (Hirsjärvi 1984, 70.) Kaikki tutkimushenkilöt ovat ajattelevia yksilöitä, joten kaikki ymmärtävät vanhemmuuden vapaaehtoisuuden, he tietävät mitä tekevät ja kykenevät harkitsemaan tekojaan - ja tekemättä jättämisiään.

## 6.3 Vanhempien käsityksiä vanhemmuudesta ja vastuusta

Esittelen aluksi vanhempien käsityksiä vanhemman (kasvatus) tehtävistä jokaisen kategorian alussa, jonka jälkeen siirryn vanhemman vastuuseen, joka on tärkein lähtökohtani vanhemmuuden ulottuvuuksista. Vanhempien käsitykset vanhemmuudesta ja vastuusta voidaan jakaa kolmeen alakategoriaan ja kahteen yläkategoriaan. Vanhempien käsitykset vanhemmuudesta sekä vanhemman vastuusta vaihtelevat hapuilevasta huolehtimisesta ja vastuusta elämään ohjaamiseen sekä vastuun kantamiseen.

Taulukko 4. *Vanhemmuus ja vastuu*

<b>Kategoria I</b> Hapuilevaa huolehtimista ja vastuuta	<b>Kategoria II</b> Elämään ohjaamista sekä vastuun kantamista
A) Osittain perustarpeista huolehtimista ja jonkinlaista kasvatusvastuuta (6,8,9,11,14)	C) Ohjaamista ja kokonaisvaltaista vastuuta (1,2,3,10,12,13,15,16,17)
B) Yhteiseloja ja iloa sekä epäroivää vastuunottamista (4,5,7)	

Vanhemmuuden ja vanhempien tehtävien sekä vastuun sisältöjen kuvaaminen oli muutamalle vanhemmalle ongelmallista. Tämä kuvaa osittain vanhemmuuteen liittyvää epävarmuutta.

### 6.3.1 Osittain perustarpeista huolehtimista ja jonkinlaista kasvatusvastuuta

Vanhemmat ovat tietoisia siitä, että lapsia tulisi hoitaa, jotta heillä olisi psyykkisesti ja fyysisesti hyvä olla, mutta tavoitetta ei kuitenkaan osata toteuttaa. Käsitykset vanhemmuudesta ovat pääosin hypoteettisia. Lapselta vaaditaan tottelevaisuutta, koska vanhemman tulisi olla auktoriteetti, jotta lapsi kunnioittaisi häntä. Toisaalta johdonmukaisuus puuttuu, koska tärkeintä on oma hyvinvointi. Yksi vanhemmista totesi, että tärkeintä olisi kasvaa itse aikuiseksi. Vanhemman vastuuseen kuuluu jossain määrin rajojen asettaminen, ettei lapsista tulisi ”kriminaaleja”. Yhteiskunnan vastuualueeseen kuuluvaksi käsitetään avun antaminen ja tarjoaminen.

H: No sepä se ihan aika hyvä ydinkysymys. En minä tiedä mikä se on.. No periaatteessa mä kyl tiän mikä se.. olla aikuinen, olla se pomo, sellanen demokraattinen pomo, joka sitte ohjaa sitä tilannetta. Antaa sellasta turvallisuutta ja jämpiyttä siihen tilanteeseen. On niinku kaikissa tilanteissa sellanen vahva, et lapsi näkee et se toimii hyvin, se aikuinen. Ja se on aina sama turvallinen aikuinen, tapahtuu mitä vaan. Mutta tähänhän mä en oo koskaan päässy. Se johtuu siitä, et mä oon hirveen ailahtelevainen ja siihen, et mun pinna palaa. Siis niin herkästi, et ei uskokkaan. Ja sit, et tää on se malli mihin mä niinku pyrin.. Mut miks en mä sit pääse siihen. Et se on niinku jännä .. turvalliseen aikuisuuteen.. tai siis ylipäänsä aikuisuuteen.. olla aikuinen. Siis mä oon vanhana syntyny, mut mä en oo koskaan ollu aikuinen, johtuen siitä et mä en varmaan oo ikinä kasvanu aikuiseksi. Niinku sillai ja nyt mä sit

ihmettelen, et mitä se on olla sit sellanen aikuinen ja mitä on olla se vanhempi.. sille lapselle. Ku mä ihan oikeesti mietin, et mitä nää oliot on täällä, onks nää mun lapsia? ..Mä ihan niinku havahduin siihen ajatukseen, et mitä noi puoltoista metriset on että.. Mä oon tavallaan itsekin huomannu sellasii piirteitä, et mä yritän miellyttää niitä mun omii lapsiiki.. Ja sitte se ku tulee töistä ja yrittää minimoida sitä niinku räyhää ja sitä huutoo ja narinaa. Ni se varsinki se pienempi on oikeen maestro huutamisessa ja tos vinkumisessa, ni sit antaa niinku perisks hirveesti.. En minä tiedä. Kai sitä pitäs niitä rajoja luoda.. ja mun mielestä aikuinen joka on jämpä, ei sellanen diktaattori mut johdonmukanen.. mm sellanen ihanne... (6)

Käsitys vanhemmuudesta jakaantuu ideaalivanhemmuuteen ja arkivanhemmuuteen. Vanhemmuuden sisältöä määritellään ensin esimerkiksi mainitsemalla, että siihen kuuluu lasten perustarpeiden täyttämisestä huolehtiminen, mutta heti perään todetaan ettei oma toiminta vastaa ajatuksellista mallia. Ongelmat pyritään ratkaista nopeasti kovakouraisia menetelmiä käyttäen, jotta itselle tulisi nopeammin hyvä olo eli omien tarpeiden tyydyttäminen menee lapsen tarpeiden edelle.

J: Mitä siihen vanhemmuuteen kuuluu?

H: ..No siihen kuuluu se lapsista huolehtiminen.. ja tavallaan et lapset menee aina edelle.. vastuu..

J: Mitä se vastuu on, mitä siihen kuuluu?

H: No siihen kuuluu se, että huolehdi sen, että lapset on nukkumassa.. Just näistä perustarpeista huolehtiminen ja.. huolehdi että sillä on henkisesti ja fyysisesti hyvä olla..

J: Miten sä saat huolehdittua, että niillä on henkisesti hyvä olla?

H: Just se, että mä kuuntelin niitä, aina niitten huolia. Pystyisin pitämään sellasen.. siis pystyisin pitämään sellaset välit, että ne pystyis myös luottamuksellisesti kertomaan kaikkee.. Ja sitte, että mä tekisin niitten kanssa jotain hauskaa.. joka jää kyllä vähemmälle..

J: Millanen vanhemman pitäis olla?

H: Kaikkea muuta ku minä.. rauhallinen ja järkevä ja johdonmukainen ja hauska ja mukava ja kaikkien ihmisten kanssa toimeen tuleva.. mitäs muuta, onks muuta semmosta asiaa.. hyväntuulinen.. //

H: ..mutta tavallaan se siinäkin vaan suuttuu, se vaan suuttuu siitä tukkapölystä ja sit se niinku itkee ja raivoo. Mutta tavallaan se sit kuitenkin saa sen tilanteen menemään nopeemmin ohitte.. Et jos niinku lapsi saa sen raivokohtauksen. Jos siihen ei millään lailla puutu, niin tuntuu et sehän jatkuu tieksä loputtomiin se semmonen raivoominen ja huutaminen ja räyhääminen.. (8)

Seuraavan esimerkin vanhemman mukaan vanhemman tulisi olla aina lapsen yläpuolella, jotta lapsi kunnioittaisi. Vanhempien vastuulla on lasten kasvattaminen, mutta hän ei tiedä kuinka se pitäisi toteuttaa. Hypoteettiset käsitykset eivät johda toiminnan tasolle.

H: ..Siinä pitäis olla tosiaan sillälailla lapsen yläpuolella, että lapsi niinkun kunnioittaa ja kuuntelis.. Et siinä on se vastuu, et ei se oo niinku ihan semmosta hälläväliä

juttua, että lapset kasvais itsekseen.. Kyllä se on vanhempien vastuulla et millasii niistä lapsista tulee..

J: Mitä on sun mielestä vanhemman velvollisuudet?

H:: No nyt varmaan tuli tossa aikasemminkin esille.. Vähän samoja mitä on lapsen oikeudet, niin on vanhemman velvollisuudet.. Pitää huoli siitä lapsesta henkisesti ja ruumiillisesti.. ne rajat.. jos ne ei opi.. Kai se sit on niin et kukaan ei opi.. lapsi itsekseen et mitkä on ne rajat.. Niillä täytyy olla selkee opettaja joka opettaa.. eikä missään tapauksessa.. et jos ajatellaan, et joku koulu kovistelee vaan lasta rajoissa ja kotona saa tehdä mitä vaan, niin tuskin se sille mitään merkitsee ees..

J: Onko teillä samanlainen linja kasvatuksessa?

H: On on.. Mutta mä oon kuulemma antanu ihan liikaa periks.. niille että se on sitten osittain johtanu tähän että.. Et mies ainakin muistelee et on ollu ihan eri linja.. sillon et mä oon ollu semmonen et mä oon halunnu antaa periks mutta.. Mä oon ajatellu et mä pääsen helpommalla ja.. kyllä se näin vaan on, että hän on siinä mielessä ihan oikeessa.

H: // ..Mutta tottelevaisuus puolta mä en oo vielä keksiny..

J: Onks sun mielestä sulla sit aina ollu tää ongelma?

H: Joo on kyllä.. Et sehän on siinä, et sit ku ne on pois tolaltaan, tai semmosessa villissä mielentilassa, niin tota eihän ne minkäänlaista keskustelua, eikä puhetta.. Niin tietysti vois ajatella näinkin, että ois pitäny pitää ne keskustelut aikasemmin. Jos sielt jotain jäis mieleen.. vaikea sanoa..

J: Minkä verran yhteiskunnalla on vastuuta näitten eri järjestelmien kautta kasvatuksesta.

P: No on tietysti sellanen vastuu, että tarjota vanhemmille niinku mahdollisuuksia saada apua.. semmonen vastuu on.. (14)

Käsitykset ovat samansuuntaisia kuin Gerrisin, Dekovicin ja Janssensin (1997) näkökulmaluokittelun egoistisella tasolla, jolloin vanhemman omin tarpeiden nähdään olevan etusijalla. Vanhemman rooli ja vastuu nähdään omien tarpeiden ja halujen kautta. Vanhempien päättelyä voidaan luonnehtia aineelliseksi ja käytännöllispainotteiseksi. (emt. 836.) Kun vanhemmat ajattelevat kasvatusvastuuta egoistisesta näkökulmasta, on kasvatusvastuun luovuttaminen organisaatioiden hoidettavaksi helpompaa, kuin niille vanhemmille, jotka katsovat vanhemman tehtäviin kuuluvan myös lasten kasvattamisen ja kokonaisvaltaisen vastuun kantamisen.

### **6.3.2 Yhteiselo ja iloa sekä epäröivää vastuunottamista**

Vanhemmuus on ensisijassa yhdessä elämistä. Vanhemmat eivät halua olla varsinaisesti kasvattajia, mutta toivovat osaavansa kuitenkin kasvattaa sen verran, että lapsista tulisi kunnon kansalaisia. Asetelman ajatuksellinen ristiveto ei tunnu häiritsevän vanhempia. Erityisesti painotetaan sitä, että lapset tuottavat itselle iloa. Kun lasten kanssa tulee ongelmia, ilo himmenee ja hämmennys kasvaa. Vanhemmuus käsitetään kuitenkin vastuullisena tehtävänä, johon kuuluu lapsista huolehtiminen ja jossain määrin rajojen asettaminen. Myös päiväkodissa tapahtuva hoito on tärkeää, jotta lapset ”oppisivat tavoille”, saisivat virikkeitä ja saisivat leikkiä siellä ystäviensä kanssa. Vanhemmat katsovat osan vastuusta siirtyvän myös päiväkotiin.



H: Se on hieno asia.. Ne antaa hirveen paljon.. ilosia asioita ja on kiva ku pystyy itte miettii, et mitenkä toimii lasten kanssa oikeen tai väärin.. semmost yhteiseloo.

J: Millanen sun mielestä on vanhemman rooli? Onks sulla joku kuva mielessä millanen vanhemman kuuluu olla?

H: Toikin varmaan tulee ainaki ittellä omista vanhemmista ja lapsuudesta, että mun mielestä mitään väkivaltaa tai semmosta remmiä ei.. //

J: Millanen sun mielestä olis hyvä vanhempi, millanen sen pitäis olla?

H: Sellanen et jaksais olla ainakin näitten pienempien lasten kanssa ja ois aikaa lapsille ja jaksais olla niitten kanssa.. töidenkin jälkeen ja.. Tai silleen että vois harrastaa jotain yhdessä ja.. semmost yhteiseloo ja.. että osais kasvattaa oikeen.. mm.. et niistä tulis hyviä kansalaisia..

J: Millanen on vanhemman vastuu?

H: Aika suuri vastuuhan lapsista on.

J: Mites teillä jaetaan vastuuta? Tai sä jo aikasemmin sanoit, että sulla on enemmän vastuuta.

H: Joo, se varmaan tulee aika automaattisesti, kun on enemmän kotona. Ehkä saattas sit jos ois töissä, niin sittenhän se.. Mut ehkä nyt näin ku nää on ollu jo niin kauan kotona, mutta et voi sit taas muuttua ku on päiväkodissa ja sielä on sit taas omat systeemit. Ku jos ajattelee, et ne on kokopäivän se on.. Suurimman osan ne on siellä, et ei jää illalla paljoo aikaa.. muutama tunti.

J: Siirtyyks sit sinnekin vastuu?

H: No kyllä.. pakosta siirtyy ja sen huomaa jo nyt, ku ne on tuolla kerhossa (päiväkodissa) puolikin päivää, niin niillä on.. Tai mitä ne on oppinu siellä ja niitä tapoja mitä.. hyviä tapoja silleen, mutta et se mun mielestä antaa paljon.. Mut emmä haluis, et ne on siellä kokopäivää. Mä haluaisin hoitaa ne omat lapset. Emmä haluis laittaa niitä minnekään ja sit kuitenkin ku ne on jossain tarhassaki, niin siellä on niin paljon lapsia, että.. eihän niillä mitenkää oo aikaa kaikille silleen.. (5)

Vanhemmat pyrkivät tekemään lastensa puolesta ratkaisuja, joiden he olettavat olevan lasten edun mukaisia. Yksi vanhemmista kokee, että nykyään ihmisiltä vaaditaan elämässä niin monipuolisia tietoja ja taitoja, että yhteiskunta tavallaan pakottaa vanhemmat laittamaan lapset päiväkotiin sivistymään. Toisaalta, kun hän mainitsi päiväkodissa haluavansa ottaa lapset pois puolipäiväryhmästä, lastentarhanopettaja vakuutti lasten itse asiassa tarvitsevan päiväkotia, koska se voi tarjota viikkoita ja kavereita lapsille.

H: Alunperin se oli vähän pakon sanelema juttu, ku mul loppu toi x-vapaa, niin oli pakko alkaa hakee töitä. Mä olisin kotona, jos se ois vaan minusta riippuvainen.. ne oli puoli päivää ensin, mut sit ku mä tein yhen keikkatyön.. niin sit ne oli kokopäivän ja nyt taas puoli päivää, mut mä haluaisin hoitaa ne kotona.. Jos mä saisin tehdä niinku minä itse haluaisin. Ku mä viihdyn itte kotona ja mä haluaisin itte ne hoitaa. Must on niin hulluu niitä kuskata.. ja sit mä vähän tuolla tarhassakin puhuin yhdessä vaiheessa, et must tuntuu et mä otan ne jo kotiin.. Nii se lastentarhanopettaja sano, et se oli niinku et, ne on jo sen ikäsi, että niille ois ihan kiva ku niillä ois jotain puuhaa ja tekemistä. Ja totta se on, et ne viihtyy hirveen hyvin siellä.. se aamupäivä on just sellasta toimintaa siellä..

J: No katoksä ite, et ne tarvii sitä?

M: No - isompi alkaa mun mielestä. Ei välttämättä, mut jotain kerhotoimintaa. Mikko oli kerhossa kaksi kertaa viikossa, niin kyl siit huomas et se tykkää hirveesti. Et emmä kai sit niin paljon jaksa, tai pysty jotenki niinku. Et me tehtäs kauheesti, et nyt tehdään sitä ja tätä, et niinku sellanen ryhmässä toimiminen.. Mut ei tää pienempi tarttis välttämättä, ei.. kyl se menis kotona ihan hyvin.. Jos mä tekisin, niiku mä haluisin, niin mä pitäisin ne kotona. Ja sit ne kävis vaikka jossain kerhossa vaikka kaks kertaa viikossa.. Et ne sais sit touhuta ja se ois niinku ihanne ratkasu. Jos se ois mahdollista mut se ei o.. (4)

Vanhemmuus siis tarkoittaa lasten kanssa elämistä. Hoikkalan (1993, 236) mukaan kun vanhemmat ajattelevat, että luomalla puitteet lasten ja nuorten omalle kasvulle, ratkaisuille ja valinnoille ei heitä tarvitse kasvattaa, koska he kasvavat itsestään. Haastattelemani vanhemmat tosin eivät ajattele varsinaisesti, että heidän tulisi luoda puitteet kasvulle. Voidaan puhua vastuullisesta elämisestä lasten kanssa, jolloin kasvatusta antamaan tarvitaan myös kasvatusalan ammattilaisia. Kategorian vanhempien käsitykset vanhemmuudesta ovat samansuuntaisia kuin Gerrisin ym. (1997) luokittelun normatiivisella tasolla. Vanhemman näkemys ei perustu pelkästään itseen, vaan siihen liittyy myös tavat, traditiot, säännöt ja normit, joita esittävät joko yhteiskunta tai muut ryhmät, jotka ovat tärkeitä vanhemmalle. Vanhemmuutta kuvataan pääasiassa termeillä rooli ja velvollisuus. Hyvä vanhempi pitää huolta lapsen fyysisistä ja materiaalisista tarpeista ja opettaa toivottavaa käytöstä. (emt. 836.)

### 6.3.3 Elämään ohjaamista ja kokonaisvaltaista vastuuta

Kategorian käsityksissä on yhteistä se, että vanhemman roolin nähdään olevan ohjaajana ja elämän eväiden antajana lapselle. Vanhemmuus tarkoittaa kokonaisvaltaista vastuun ottoa lapsen fyysisestä ja psyykkisestä kehityksestä. Se on pesti, joka on otettu vapaaehtoisesti ja se on hoidettava mahdollisimman hyvin. Erityisesti vanhemmat painottavat, että lapsi ei ole vanhempia varten, vaan vanhemmat ovat lasta varten. Vanhemman vastuuseen kuuluu myös yleisesti lapsista vastuun kantaminen. Yhteiskunnallisten organisaatioiden vastuulla on suorittaa oma kapea osansa mahdollisimman hyvin. Vanhempien tulee myös osallistua niiden toimintaan ja tavoitteiden määrittelyyn.

H: ..Se on sellanen tehtävä minkä on ottanu.. Se on hoidettava niin hyvin kuin vaan voi.. se on tärkeätä ja tulokset näkyy vasta 15 vuoden päästä.. Toisaalta se on elämistä.. se on elämän tarkoitusta.. se on, se jatkuu tavallaan koko loppu elämän.. Siihen kuuluu hyvää ja siihen kuuluu huonoa ja siihen kuuluu kriisejä ja se on vaikeeta.. ja siinä saa ollakin kaikenlaista ja siinä pitääkin olla sitä..

J: Mitä on vanhemman vastuu? Sä kyllä osittain siihen jo vastasit, mutta ajattelin kuitenkin kysyä vielä.

H: Nii.. se on vastuuta siitä, että on hyvät olosuhteet, ja että saa elämänsä hyvin käyttää ja sit jossain vaiheessa pysyy omilla jaloillaan.. Vanhempien vastuulla on myös vierottaa se lapsi.. kunniallisesti.

J: No jos vedetään tähän mukaan yhteiskunnalliset organisaatiot, niin minkä verran sä näät, että päiväkodeilla ja kouluilla on vastuuta kasvatuksesta.

H: // ..Tai no varmaan pidemmän aikaa oon ollu sitä mieltä että.. koulullakin on siinä mielessä vastuuta, että siellä pitää olla selkeet säännöt ja.. ja lapsille sellanen paikka, et ne tuntee et siellä on turvallista olla.. Koululle ja päiväkodille kuuluu sellanen kasvattaminen, mitä ei voi kotona oppia ja tehdä. Sellasta ryhmässä olemista ja koska eihän kotona ole mitään ryhmää.. niin eihän kotona voi opastaa sellaseen ja kuitenkin kaikkien ihmisten sitten loppujen lopuksi pitää tässä yhteiskunnassa tulla toimeen. Ja semmonen kasvattaminen kyllä kuuluu, mutta perusasioitten ja yksilöllinen kasvataminen kuuluu kotiin ja vielä lähiympäristölle, jos ajattelee niinku kylää. Pitää olla muitakin aikuisia.. pitää uskaltaa kasvattaa toistenkin lapsia.. (10)

J: Millanen käsitys sulla on vanhemmuudesta? Mitä kuuluu siihen kun on vanhempi?

H: ..Yleensä se, että on olemassa ja on sen lapsen kanssa. Tavallaan sen ajan antaminen sille lapselle.. Kokee yhdessä.. ja osoittaa, että välittää ja.. Siinä kai on se, mistä pitäis lähteä ja sitte kaikki muu tällöinen ulkoinen turvallisuus ja tällöiset asiat, niin et niistä huolehtiminen.. Et sillä on tilaa ja paikka missä se voi kasvaa ja kehittyä.. Tällöisistä lapsen tarpeista huolehtiminen.. Ja myös se, että ei niin että sitoo sitä lasta vaan niin, että on auttamassa sitä tonne maailmaan.. Että lapsi ei oo meitä varten, vaan me ollaan lasta varten.. Et niinpäin vois ajatella.. Semmonen ponnahduslauta, tukipilari läpi elämän, niin kauan kun on hengissä niin ois lapsella..

J: Mitä on vanhemman vastuu?

H: ..No se on kai sitä, että vanhempi ei voi olla lapsi, että sen pitää niinku.. sillä lailla pitää järki mukana että.. Olla alkuun se turvallinen aikuinen lapselle.. johon voi luottaa ja joka huolehtii.. Tavallaan luo sen perusturvallisuuden lapselle, ettei niinku.. yleensä jos niinku laajemmin ajattelee niin.. Pitää kaikkien lasten puolta tässä maailmassa.. Järjestään.. kaikille lapsille mahdollisuus elää ja kehittyä.. Ja olla esimerkkinä, ja se voi kai olla aika isokin taakka, kun pitää muistaa että pitää olla esimerkkinä muillekin kuin omalle lapselle.. (12)

Käsitykset sijoittuisivat Gerrisin ym. (1997) luokittelussa sisällöllisesti tasoille, joita he kuvaavat ensinnäkin lasta huomioivaksi ja toiseksi omat sekä lapset tarpeet pystytään integroimaan. Vanhempi pohtii asioita lapsen kannalta ja vanhemmat ymmärtävät, että jokaisella lapsella on oma subjektiivinen kokemuksensa ja näkemyksensä asioista. Vanhemman tehtävänä nähdään tyydyttävän emotionaalisen suhteen rakentaminen lapsen kanssa. Vanhemmuutta arvostetaan persoonallisena kokemuksena ja valintana. Olennaista on, että vanhemmat pystyvät koordinoimaan ja integroimaan eri näkemyksiä, jotka liittyvät lasten kasvatukseen. He pystyvät ottamaan tasapuolisesti huomioon sekä omat intressinsä että lapsen subjektiiviset tarpeet. Lapsen ja aikuisen kasvun nähdään olevan sosiaalisen vuorovaikutuksen tulos. Vanhempi haluaa nähdä sekä itsensä että lapsensa yksilöllisinä subjekteina. Kummallakin on omat näkemyksensä, tarpeensa ja kiinnostuksen kohteensa. (Gerris ym. 1997, 836.)

Herkkyys lapsen tarpeille on tärkeää. Vanhemmat ovat turvallisia aikuisia, joihin voi aina luottaa. Kuten Värrikin (2000a) toteaa, lapsen itsenäistymisen ja vastuuseen kasvun pitäisi olla ensisijaisia kasvatustavoitteita. Tämä on vanhempien

tavoite. Vastuullinen vanhemmuus ei merkitse sitä, että vanhemman pitäisi olla ehdoton auktoriteetti. Vastuullisuuteen kuuluu myös taito kyseenalaistaa oma näkemyksensä. Värin mukaan vain dialogissa kasvattaja voi oppia mitä hänen lapsensa tarvitsee juuri nyt kasvaakseen. Aito vuorovaikutus ja keskustelu lasten kanssa on tärkeää. Värri korostaa omiin kykyihin ja tietämyksen rajoihin tutustumisen tärkeyttä, jotta kasvattaja tietää, mitä hän kykenee tai ei vielä kykene antamaan. Kasvattajan on oltava myös valmis tarkistamaan omia käsityksiään, eli on hyväksyttävä itsekasvatus olennaiseksi osaksi dialogista suhdetta. (Värri 2000a, 84, 118-119.) Ohjaavaan kasvatukseen refleksiivisyys kuuluu olennaisena osana. Dialogisen kasvatuksen avulla voidaan auttaa yksilöä tulemaan omaksi itsekseen ja näkemään todellisuus objektiivisemmin. Refleksiivisen kasvuprosessin myötä lasta voi auttaa luomaan oma todellisuutensa. (Törmä 1996, 84.) Myös Haverinen ja Martikainen (1999) korostavat dialogisen suhteen tärkeyttä.

Hoikkalan (1993) mukaan vanhemmat tulkitsevat vanhemmuuden ulottuvuuksia eri tavoin, jolloin se kulkee akselilla heikosta tai sallivasta määräilevään. Vastuulliseen vanhemmuuteen kuuluu velvollisuuksia, joihin olennaisena osana kuuluu hyvien edellytysten luominen lapsen kasvulle. Tämä käsitys näkyy hyvin C-kategorian vastauksissa. Erityisesti painotetaan huolenpitoa ja väärän toiminnan rajoittamista. Keskustelua lasten kanssa pidetään usein tärkeänä. Vastuullisessa vanhemmuudessa panostetaan lapsiin, jolloin heistä puhutaan elämän sisältönä. Valmentajamallin mukainen vanhemmuus on vahvaa vanhemmuutta, josta voidaan myös tämän kategorian vanhempien kohdalla puhua. Aikuisen kokemus, tieto ja viisaus voidaan siirtää lapsiin tietoisin, jatkuvan, toistuvan ja systemaattisen vuorovaikutuksen sekä toiminnan kautta. Lapsia valmennetaan jo pienestä pitäen itsestään huolehtimiseen ja vastuun ottamiseen. Kasvatuksen nähdään merkitsevän ensisijaisesti ohjaamista kohti omaa päämäärää. (Hoikkala 1993, 52-53.)

## **6.4 Huolehtimista ja vastuuta kulttuurin viitoittamana**

Alakategorioiden pohjalta voidaan muodostaa kaksi yläkategoriaa. Käsitysten pohjalta voidaan todeta, että noin puolet vanhemmista on yhtä hämmentyneitä niin vanhemmuuden kuin kasvatuksenkin suhteen, puolet heistä tiedostaa kummankin elementin merkityksen ja tärkeyden lapsen ohjaamisessa kohti omaksi itseksi tuleamista.

### **I Yläkategoria: Hapuilevaa huolehtimista ja vastuuta**

A-kategorian käsityksissä on yhteistä se, että tietoisuus vanhemmuuteen kuuluvasta lapsen psyykkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnin turvaamisesta näkyy, mutta toteutus kangertelee. Käsitykset vanhemmuudesta ovat pääasiassa hypoteettisia. Omien tarpeiden tyydyttäminen menee lasten tarpeiden edelle. Värin (2000a, 98) mukaan lapsen hyvä toteutuu aluksi hänen hyvässä hoidossa, jolloin herkkyys lapsen tarpeille on tärkeää. Sensitiivisyys tässä kategoriassa viittaa lähinnä vanhempien omiin tarpeisiin. Vanhemmille todetaan kuuluvan päävastuu kasvatuksesta, mutta avuksi tarvitaan ammattilaisia. B-kategorian käsitysten mukaan vanhemmuus tarkoittaa lasten

kanssa elämistä. Mielenkiintoista onkin, että he eivät oikeastaan halua olla kasvattajia, mutta toivovat osaavansa kuitenkin kasvattaa sen verran, että lapsista tulisi kunnan kansalaisia. Vanhemmat tarvitsevat yhteiskunnallisia organisaatioita avuksi hoitamaan osan kasvatustehtävästä. Väri korostaa, ettei vastuuta voida siirtää muille, vaan vanhemmille kuuluu vastuu lapsen kasvun tukemisesta (Väri 2000a, 102-103.)

Perinteinen kotikasvatus on muuttunut monella tavalla. Jo noin 80-luvun puolivälissä Hämäläinen totesi, että entisajan suurperheissä nuorten vanhempien neuvonta ja ohjaus lastenkasvatuksessa oli luonnollinen osa perheyhteisön jokapäiväistä elämää. Kun koko yhteisö osallistui sosialisatioon, perhe-elämän kannalta välttämättömät tiedot ja taidot välittyivät luontevasti sukupolvelta toiselle. Sosialisatio on nyky-yhteiskunnassa hajonnut ja samalla perhe- ja lastenkasvatustietouden välittyminen perhettä perustaville vanhemmille on häiriytynyt. (Hämäläinen 1987, 8.) Perheeseen liittyvät muutokset ovat olleet suuria ja ne heijastuvat niin aikuisten kuin lastenkin suhtautumiseen ympäröivään maailmaan. Antikainen (1993, 48-51) näkeekin, että yhteiskunnan monimutkaistumisen myötä vastuulliseksi yksilöksi kasvaminen ja kasvattaminen on yhä vaativampaa.

## **II Yläkategoria: Elämään ohjaamista sekä vastuun kantamista**

C- kategoriassa vanhempien käsitykset vanhemmuudesta ovat ohjaavan kasvatuksen filosofian mukaisia, jolloin ne eroavat ensimmäisen kategorian käsityksistä olennaisesti. Tällöin vanhemmuus tarkoittaa kokonaisvaltaista lapsesta huolehtimista ja lapsen tarpeisiin vastaamista, jolloin kasvatussuhteessa toteutuu dialogisuus sekä kasvatusvastuun kantaminen. (Väri 2000a.) Vanhemman tehtävät nähdään laajana ja he tiedostavat olevansa myös esimerkkinä muille kasvatettaville. Vanhemman vastuuseen kuuluu lapsen kasvattaminen vastuulliseksi yksilöksi yhteiskuntaan.

Yhteiskunnan ja yksilön välinen nykyinen ristiveto on mielenkiintoinen. Osa vanhemmista haluaa, että yhteiskunta kasvattaa lapsia ja yhteiskunta puolestaan haluaa, että vanhemmat kasvattavat. Airaksinen (1993) pohtii, että jos lapsilla on oikeus kasvatukseen, niin vanhemmilla on vastaava velvollisuus (ks. Puolimatka 1999a, 252.) Airaksisen mielestä lapsen oikeudet on taattava, koska vain tällöin vanhemmilla on aitoja velvoitteita lapsiaan kohtaan. Vanhemmat joutuvat kasvatamaan, mutta kasvatusvastuuta on muillakin, päiväkodista lähtien. Vanhempien yhteiskunnan vaikutuksesta ja valvonnasta riippumaton vapaus kasvattaa kutistuu edelleen. (Airaksinen 1993, 130-131.)

OECD:n Suomessa toukokuussa 2000 pitämää seminaaria varten työstetyssä raportissa, joka käsittelee varhaiskasvatusta ja lastenhoitopolitiikkaa Suomessa, annetaan valoisa kuva hyvinvointiyhteiskuntamme tarjoamasta kasvatuksesta ja hoidosta. (Early Childhood Education and Care Policy in Finland 2000.) Jos virallisella, poliittisella tasolla nähdään tai halutaan nähdä lastenkasvatuksen toimivan hyvin, koska auttava järjestelmä on niin kattava, miksi monet vanhemmat kuitenkin kokevat "heikkoutta" suhteessa kasvatukseen ja vanhemmuuteen? (Vrt. Hoikkala 1993.) Viimekädessä vastuu lapsista on vanhempien mielestä heillä, mutta osa kasvatusvastuusta, kuten yleensäkin vastuu huolenpidosta on siirtynyt yhä enemmän myös yhteiskunnalle. Hyvinvointivaltiomme viestittää huolehtivansa kansalaisistaan ja turvaverkkoon heittäytyminen on tehty entistä helpommaksi.

## Vanhemmuuden ja vastuun kulttuurisia muutoksia

Turvaverkko takaa ”vaihtoehtoisen” elämäntyylin, josta hyvän kuvan antaa kahden haastattelemani työttömän isän valinnat. Toinen heistä on eronnut ja lapsen huoltajuus on äidillä. Hän osallistuu kuitenkin lapsen hoitoon aktiivisesti ja on suunnitellut hakevansa sellaista työtä, joka mahdollistaisi nykyisen käytännön - sitten joskus, kun päättää hakea töitä. Lapsi on muutamana päivänä kuukaudessa päiväkodissa hoidossa, riippuen mm. äidin työvuoroista. Toinen isistä oli ollut äskettäin töissä pari päivää, muttei viihtynyt siellä, joten sanoutui irti. Päätökseen vaikutti hänen mukaansa eniten halu olla lasten kanssa mahdollisimman paljon nyt, kun he ovat vielä pieniä. Perheissä satsataan elämänlaatuun, eikä rahalla ole heille suurta merkitystä. Lapset ovat yleensä heidän päätöksenteossaan etusijalla.

Edellä mainitut isät toteuttavat siis täysimääräistä isyyttä, jonka Huttunen (1994) määrittelee seuraavasti: Isä on sitoutunut vanhemmuuteensa yhtä paljon kuin äiti eli molemmilla on yhtäläinen vastuu sekä kotityöstä että lasten hoidosta ja -kasvatuksesta. Molemmat vanhemmat ovat näissä tehtävissä myös yhtä päteviä. Myös ajoittainen kotonaolo voi olla miehelle ansiotyön vaihtoehto. Isä on aidosti kiinnostunut lapsistaan ja heidän hyvinvoinnistaan. Myös kahdessa muussa perheessä, joissa isä oli kotona haastatteluhetkellä, isän rooli oli osittain saman tyyppinen, mutta kuitenkin lähempänä avustavaa isää. Perinteisen isän muutos avustavaksi isäksi on jo toteutunut laajasti Pohjoismaissa sekä Yhdysvalloissa. Koska avustavalla isällä on vahvat tunnesiteet lapsiinsa, on hän heille lähes yhtä tärkeä kuin äiti. 1990-luvun alussa on alettu puhua uudesta isästä, joka tietoisesti pyrkii täysimääräiseen isyyteen. (Huttunen 1994, 55-58.) Kortteisen (1982) mukaan 1980-luvun alussa perheen äiti jäi kotiin hoitamaan lapsia, koska isä oli omaksunut patriarkaalisen normiston. Toisaalta oli myös selvää, etteivät kotityöt miehelle kuulu. Haastattelemani kotona olevat äidit ja isät ovat valinneet kotityöt ansiotyön sijaan eli patriarkaalinen normisto on himmentynyt. Kortteinen totesikin lähes kaksikymmentä vuotta sitten, että elämäntavoissa on näkyvissä muutos kohti matriarkaattia ja samalla mies pehmentyy. Pehmeä mies on mies, joka saa kotitöistä ja lastenhoidosta elämälleen henkilökohtaista merkityksellistä sisältöä. (Kortteinen 1982, 138, 190, 195.) Haastattelemani äidit ovat kotona kuitenkin ”pomoja” ja isät toteuttavat äitien toiveita. Varsinkin kasvatuseriaatteet määrittelee edelleen äiti.

Muutama vuosikymmen sitten lastenhoito ja -kasvatus olivat pääasiassa äitien vastuulla. Nyt vanhempien yhä suurempi kodin ulkopuolella työskentely on merkinnyt sitä, että äidit ovat aikaisempaa huomattavasti harvemmin lastensa kokopäiväisiä hoitajia (Ojala 1997, 166-167.) Perheessä äiti kantaa edelleen päävastuun lasten hoidosta. Suomessa työssäkäyvien äitien osuus on suuri, ja se myös vaikuttaa luonnollisesti lasten päivähoidon tarpeeseen kodin ulkopuolella. Suomalaiset vanhemmat haluavat viedä lapsensa kodin ulkopuoliseen hoitoon eivätkä käytä kovin usein isovanhempien, ystävien tai naapurien apua lastenhoidossa. (Ojala 1994, 190-194.) Haastattelemistani vanhemmista vain viisi on kodin ulkopuolisessa työssä, joka osittain johtuu siitä, että perheiden lapset ovat pieniä. Työttömistä äideistä kumpikaan ei hae aktiivisesti töitä, mutta toinen on hakenut opiskelupaikkaa. He haluavat hoitaa itse lapsensa ja ovat siksi päättäneet olla hakematta töitä, mutta kummankin lapset ovat myös päiväkodissa puolipäivähoidossa. Äitiyslomalla olevat ovat suunnitelleet

hakevansa hoitovapaata, mutta kaksi heistä hakee mahdollisesti myös töitä. Heistä yhden lapsi on päiväkodissa puolipäivähoidossa. Viime vuosina keskustelua on herättänyt myös työn ja perhe-elämän ongelmallinen yhteensovittaminen. Kuitenkaan Seppälän (2000, 43-48) mukaan työn ei yleisesti ottaen ole katsottu vievän liikaa aikaa perheeltä, vaikka monet vanhemmat toivoivat voivansa tehdä esimerkiksi lyhyempää työpäivää lasten ollessa pieniä. Mitä paremmin vanhemmat viihtyivät töissä, sitä helpommaksi he kokivat työn ja perheen yhteensovittamisen.

Pohjoismaista Suomi on muuttunut nopeimmin maatalousvaltaisesta yhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi. Suuret rakennemuutokset tapahtuivat 1960-luvulla ja jatkuivat 1970-luvun puoliväliin saakka. 1980-luku oli vakiintumisen aikaa, jolloin muutosnopeus laantui huomattavasti. Muutokset ovat vaikuttaneet monella tavalla myös lasten elämään. Nykyaikainen lapsuus on syntynyt kaupunkimaisessa ympäristössä ja tälle aikakaudelle on ominaista, että aikuisten elämä on hajaantunut paikallisesti useille eri toiminta-aloille. Nykyaikaisen lapsuuden keskeinen piirre on laitospäivähoidon syntyminen, minkä vuoksi lasten arkipäivä jakaantuu erilaisiin sosiaalisiin ympäristöihin. (Lahikainen & Strandell 1988, 10-11.) Osa haastattelemistani vanhemmista on valinnut lapsen kotihoidon ja osa päiväkotihoidon. Jos vanhemmat ovat työelämässä, ei vaihtoehtoja päivähoidon valinnan suhteen ole. Lapselle on hankittava hoitopaikka, jotta pääsee töihin. Muutamat äideistä ovat valinneet ansioäidin roolin kotiäidin roolin sijaan, vaikka taloudellisesti kumpikin vaihtoehto on mahdollinen. Toisaalta myytti hyvästä kotiäitiydestä saa vanhemmat toimimaan joskus järjen vastaisestikin. Yksi äideistä haluaa hoitaa itse lapsensa kunnes he täyttävät kolme vuotta ja kotihoitontuki loppuu, vaikka tuntee samalla kärsivänsä ja maltin säilyttämisen olevan hyvin vaikeaa. Toisen mielestä kotiäitiys oli kauheaa, mutta hän kokee kuitenkin selvinneensä siitä. Kaikki kotiäidit ja -isät haluavat tarjota lapsilleen myös kodin ulkopuolisia virikkeitä. Useimmat vanhemmat katsoivat 1-2 kertaa viikossa toimivan kaksituntisen kerhon tms. tyydyttävän lapsen tarpeet. Ojalan (1994, 87) tutkimuksen mukaan suurin osa suomalaisista vanhemmista perusteli päiväkerhojen käyttöä lapsikeskeisesti ja noin 70 % vanhemmista painotti sosioemotionaalisia syitä. Vertailtaessa suomalaisten ja saksalaisten vanhempien perusteluja lasten päivähoidolle, suomalaisvanhempien perustelut olivat selkeästi aikuiskeskeisiä ja vähiten lapsikeskeisiä. Aikuiskeskeisistä perusteluista tärkein oli työ, jonka mainitsi 75 % suomalaisvanhemmista ja vain noin 20 % saksalaisvanhemmista. Tärkein lapsikeskeinen perustelu oli lapsen sosioemotionaaliset tarpeet, jonka mainitsi noin 5 % suomalaisvanhemmista ja 65 % saksalaisvanhemmista. (Ojala 1993, 171-181.)

Jos pohditaan perusteluja spekuloiden sitä ovatko saksalaisvanhemmat töissä vai ei, on samanlainen suuntaus perustelujen suhteen nähtävissä myös Suomessa. Päiväkotihoidon perustellaan lapsen parhaalla, olisiko se siis hyväksyttävä kulttuurisena muutoksena? Onhan paljon maita, joissa kotihoito on harvinaista, tai jos lapset ovat kotona on heitä hoitamassa myös au-pair tai muu apulainen. Toisaalta miksi osa lähiössä asuvista vanhemmista ajattelee, että heidän pitää hakea lapsille heti hoitopaikka, kun kotihoitontuki loppuu ja työn haku tulee aloittaa? Tai jos on työtön, miksi lapset ovat edelleen päivähoidossa? Yhtenä perusteena vanhemmat mainitsevat päivähoitojonot, mutta kukaan haastattelemistani vanhemmista ei kuitenkaan hae aktiivisesti töitä, päinvastoin.

Ansio- ja kotityön kulttuuri on muuttunut huimasti kahdenkymmenen vuoden aikana. 1980-luvun alkupuolella palkkatyöläistyminen tuki ja vahvisti maalta periytyvän patriarkaalisen normiston säilymistä työnjälkeistä elämää hallitsevana arvojärjestelmänä. Tärkein perhe-elämän perustilannetta koskeva muutos oli se, ettei perhe enää samalla tavalla rakennu työnjaollisen yhteisyyden ja riippuvuuden varaan kuin maaseudulla. Kotirouva oli myös riippuvainen miehensä palkasta. (Kortteinen 1982, 143, 147, 153.) Tilanne on nykyään täysin erilainen. Kotihoidontuki on mahdollistanut tutkimushenkilöiden kotiäitiyden tai -isyyden rahallisesti vanhempainrahakauden jälkeenkin, kunnes lapsi täyttää kolme vuotta. Työttömyyskorvaukset mahdollistavat kotiuranvalinnan tämän jälkeenkin. Osa saa vain peruspäivärahaa ja osa nauttii ansiosidonnaisesta tuesta. Vanhemmat kokevat tulevansa rahallisesti toimeen omillaan sukupuolesta riippumatta. Työttömyyskorvaus vaihtoehtorahoitusmuotona ei ole moraalikysymys, vaan sitä pidetään yksinkertaisesti oikeutena. Herätyskello soi joka arkiamu, jotta lapset ehtivät ajoissa päiväkotiin. Ennen postmodernia aikakauttamme kello soi, jotta vanhemmat ehtisivät töihin.



## 7 KASVATUSTIEDON KOOSTUMUS

Tietoyhteiskunnassa tiedon hankkiminen on helppoa. Kasvatustiedon koostumukseen liittyy aina muitakin tekijöitä, kuin vain kirjallinen tieto ja sen prosessointi. Kasvatukseen liittyvän tiedon pohjalta vanhemmat muodostavat osittain käsityksensä kasvatuksesta. Käsityksien ja uskomuksien sekä kokemusten pohjalta hankitusta tiedosta muodostuu kasvatusajattelu kulttuurisessa kontekstissa. Kasvatustietoisuuteen kasvatustieto liittyy siten, että erilaisia tiedon osasia prosessoidaan tiedostamatta tai tietoisesti. Tarkastelen tässä luvussa kasvatustietoa yleisesti ja vanhempien käsitysten kautta. Kuvaan myös yhteiskunnan tarjoamia tietolähteitä ja vanhempien käsityksiä niiden merkityksistä.

### 7.1 Vanhempien kasvatustiedon rakenne

Nurmen (1996) mukaan tiedolla tarkoitetaan osaa ihmisen käyttämiin tietojärjestelmiin sisältyvästä informaatiosta. Inhimillinen tieto sisältää runsaasti tunteuksia, otaksunia, arveluita, uskomuksia, vaatimuksia ja niin edelleen, joita ei voida nimittää tiedoksi sanan varsinaisessa merkityksessä. Tiedon ei myöskään tarvitse olla paikkansa pitävää ollakseen tietoa, toisaalta tieto ei ole tunne eikä uskomus. Ihmisen maailmankuvan kannalta on kuitenkin tärkeää, mitä käsityksiä hän pitää uskomuksina ja mitä tietona. (Nurmi 1996, 70.) Monille uskomusten erottaminen tiedosta on kuitenkin vaikeaa kun on kyse arkipäivän ajattelusta eikä tieteellisestä tiedosta. Hirsjärven ja Perälä-Lintusen (1998, 10) mukaan monet tutkijat käyttävät käsitteen uskomus synonyyminä mm. ajattelua, havaintoja, implisiittisiä teorioita, tietoa, käsityksiä ja asenteita.

Mitkä tekijät ohjaavat arkitietoa? Hellerin (1984, 165-184) mielestä erilaiset skeemat. Arkitieto määräytyy pragmatistisesti eli tieto on välittömässä suhteessa käytäntöön. Arkitiedossa työkaluina ovat erilaisista ilmiöistä muodostetut stereotypiat. Arkitieto päätöksenteon yhteydessä nojaa analogioihin eli oletetaan jonkin ongelmanratkaisun yhteydessä voitavan tukeutua johonkin aiempaan analogiseen tilanteeseen. Hellerin analyysin mukaan arkitieto on ytimeltään uskoa, kun taas teoreettinen tieto on perimmältään episteemeä. Usko kyllä verifioi joitakin asioita välittömässä käytännössä, mutta ottaa suuren joukon asioita annettuina totuuksina. Arkitiedon yhteiskunnallisina kantajina toimivat aikuissukupolvet. (emt. 203-211.) Arkitietoon liittyvät kaikki kokemukset sekä tieto, jota elämämme aikana hankimme. Arkitieto on tietoa, jota jaetaan ja käytetään toisten ihmisten kanssa esimerkiksi hoidettaessa jokapäiväisiä rutiineja. Tällainen tieto sisältää myös joukon ohjeita siitä miten toimitaan. Arkitieto on pätevää yksilölle siihen asti kunnes nousee esiin ongelma, joka ei ratkea sen avulla. (Berger & Luckmann 1995, 34-35, 54.)

Kasvatusalan ammattilaisten jakama tieto voi vaikuttaa vanhempien käsityksiin siitä, millainen kasvatus ja käyttäytyminen on toivottua ja hyvää. Sekä ammattilaisten että vanhempien käsitykset ovat historiallisesti sidonnaisia eli niiden sisältö on muuttunut vuosikymmenien kuluessa uusien tutkimustulosten myötä. Käsityksiin vaikuttaa myös median tarjoama kuva siitä mitä lapsi tarvitsee.

(Lightfoot & Valsiner 1992, 401-402.) Osan ”mielipidemuokkauksesta” muodostaa mainonta, joka esittää tuotteet argumentoiden niiden hyvyyden puolesta liittyen lapsen hyvinvointiin ja tarpeisiin. Mainosten herättämät mielikuvat voivat muodostua osaksi uskomusjärjestelmää, jos viestin vastaanottaja hyväksyy ”tiedon”. (emt. 403-409.)

Tässä kategorioiden luokittelu on jätetty ala-kategorioiden tasolle, koska tämän teeman kohdalla aiheen tätä syvällisempi käsittely ei ole tarpeen. Tiedon prosessointia tarkastellaan tarkemmin kasvatustietoisuutta ja kasvatusajattelua käsittelevässä luvussa 10. Alakategorioiden tarkastelun jälkeen käsitellään yleisemmällä tasolla eri kasvatustiedon lähteitä. Nykyisin toisinaan ilmenevä hämmentyneisyys joka liittyy kasvatukseen, ei voine johtua ensisijaisesti jaossa olevan informaatiomäärän vähyydestä. Vanhemmat ovat saaneet tietoa kasvatuksesta useista eri lähteistä (liite 1), joiden painoarvo vaihtelee.

Taulukko 5. *Kasvatustiedon rakenne*

<b>Kasvatustiedon rakenne</b>		
<b>Kategoria A</b> Keskustelut naapureiden kanssa <b>4,5,6,7,8,9</b>	<b>Kategoria B</b> Positiivinen malli kotoa <b>1,3,10,12,13,14,17</b>	<b>Kategoria C</b> Tiedon prosessointi eri lähteiden pohjalta <b>1,2,3,10,12,15,16,17</b>

Nykyisin oman kasvatusajattelun muodostaminen on moniulotteisempi prosessi kuin 1960- ja 1970- lukujen taitteessa, jolloin haastatteleman vanhemmat olivat itse lapsia. Ajattelun rakennusaineita on tarjolla runsaasti. Kalliala (1999, 276-277) on todennut, että 90-luvun kasvatuskulttuuri ja vanhemmuus rakentuu olennaisesti toisin kuin aiemmin. Esimerkiksi televisio näyttää ja antaa malleja, vaikka haastatteleman vanhemmat eivät ajatelleet ohjelmien vaikuttavan omaan kasvatusajatteluunsa.

### 7.1.1 Keskustelut naapureiden kanssa

Lähion ulkopuolella asuvat keskustelevat pääasiassa ystäviensä kanssa kasvatuksesta, koska keskustelu naapureiden kanssa on harvinaista muutenkin. Lähiössä asuvista vanhemmista puolestaan lähes kaikki keskustelevat kasvatuksesta naapureiden kanssa, joita monet luonnehtivat myös ystäviksi. Heistä monet viettävät aikaa yhdessä muutenkin kuin pihapiirissä. Yhteydenpito on lähes päivittäistä ja samalla, kuten eräs äideistä mainitsi, ”vaihdetaan luulemisia ja tietämisii”. Kaikki seuraavat miten ”muut” kasvattavat, joka sinänsä on ominaista ihmisille. Useimmat vanhemmat kertoivat pihapiirissä muodostuneen tiettyjä sääntöjä ja normeja, joita lähes kaikki noudattavat. Vanhempien kuvauksen perusteella saa käsityksen hiekkalaatikosta ”kasvattajana”, niin aikuisten kuin lastenkin.

H: ..Jollakin saattaa olla eri säännöt.. se on sit vähän kurja.. Siinä on vähän niinkun puolueita näköjään, että joillakin on vähän se että.. Tavallisestihan se on niin, että

oli miten oli, mutta kunhan sun lapses ei mun lasta ihan kuoliaaksi hakkaa. Tai sit on niinku tietty koskemattomuus, ei käydä käsiksi.. Sitähän ei mun mielestä pidä sallia, että lapset käy käsiksi hirveesti toisiinsa jatkuvasti ja väkivaltaisesti. Tottakai ne nyt vähän tönii, eikä se nyt oo niin vaarallista mutta ei kukaan halua, et jatkuvasti joku yks lapsi mun omaa lasta hakkaa. Et se vaan, et se tuntuu pahalta ainaski musta tuntuu.. Et jos toistuvasti hakataan, emmä nyt pienistä kyllä välitä.. Semmosta et jos vähän käy käsiks. Voi tietysti estää sitä, mutta siinä on vähän sellastakin, että kuinka paljon niitten pitäis saada ite hakee sitä linjaa, oppia puolustamaan varsinkin kun on x-lapsi, niin mä kyllä vähän pyrin siihen, että emmä jatkuvasti kävis sitä korjailemassa.. Sen juttuja.. vähän niinku itekkin rupeis selviämään tilanteestaan..

Omia kasvatuskäytäntöjä verrataan muiden kasvatuskäytäntöihin. Eräs naapureista oli kertonut haastattelemalleni vanhemmalle, että kylmään suihkuun vieminen on mainio lasten kasvatuskeino. Haastattelemani vanhemman mielestä hän on onnistunut kasvatuksessa oikeastaan hyvin, koska hän ei vie lapsiaan kylmään suihkuun heidän käyttäytyessään huonosti. Toisaalta hän pohti, että ne lapset joiden kasvatuksessa on käytetty kylmää suihkua, osaavat istua ruokapöydässä.

H: // Mun mielestä kun mä vielä mietin ni must tuntuu et hirveen moni niinku, ku ne on mua nuorempii ni ne on kyl aikapaljon ankarampiiki ku mitä mä oon. Esimerkiksi on paljon sellasii tiukempia. Toisaalta en mä oo varma, onks siitä ankarastakaan kasvatuksesta sit hirveesti hyötyä.. Mun mielestä joskus muut onnistuu siinä hirveen hyvin. Niiden kakrut tottelee, tai sit ei tottele. Mut sit joillain on aika kyseenalaisia kasvatusmenetelmiä, kylmään suihkuun ynnä muuta jos ei tottele mut.. mut joissain asioissa ne on. Kyl niil on onnistunu se, et syödään pöydässä, tai ainaki se et se näyttää et se onnistuis, mut sit ku mä kattelen ni ni kyl sit kuitenkin mun lapset on sit paljon tasapainosempii kun esimerkiksi jonku naapurin lapset.. Et vaik mä sit omasta mielestä oon aika löysä kasvattaja ja sit tavallaan ajattelen et pitäis olla silleen jämäkämpi ja sellanen ku just toi alakerran eukko.. Ihan hyvin siis sit nekin varmaan kasvatkaa.. Samojen ongelmien kanssa kipuilee..

Bergerin ja Luckmanin (1995) käsityksen mukaan jokapäiväisen elämän tieto jakautuu yhteiskunnallisesti eli eri yksilöiden kesken, jotka ovat niinikään erilaisia. Kaikkea tietoa ei jaeta kaikkien kanssa, vaan eri tietoa jaetaan eri yhteyksiin liittyvien yksilöiden kanssa. (emt. 57.) Kortteinen (1982) tutki elämäntapojen muutoksia Helsinkiläisessä lähiössä 70- ja 80-luvun taitteessa. Tällöin hän totesi korttelien välisten kontaktien vähyiden merkitsevän alueen segregoitumista korttelikohtaisesti. Tuloksena on yhdyskunta, jossa kolme tarkkojen perusteiden mukaan valittua sisäisesti yhtenäistä ihmisryhmää asuu vierekkäin suhteellisen suljetuissa yksiköissä, joiden välillä on taloudellissosiaalinen arvoasteikko. Samantyyppinen segregoituminen on nähtävissä Kannonkosken alueella asuvien vanhempien keskuudessa. Alueella oltiin hyvin tietoisia siitä, millainen hallintasuhde taloissa on kuten Kortteinenkin totesi. (emt. 43, 45.) Asuinaluettaan luonnehtiesaan haastattelemani vanhemmat aloittivat keskustelun lähes poikkeuksetta kertomalla asuintalonsa hallintasuhteista. Taloudellissosiaalinen arvoasteikko näyttää vaikuttavan esimerkiksi siihen, keiden kanssa pidetään yhteyttä ja keskustellaan

enemmän. Lähiössä asuvista vanhemmista kolmella on melko laaja näkemys kasvatuksesta ja vanhemmuudesta ja juuri he asuvat kadun ”valoisammalla” puolella. He haluavat nimenomaan välttää niitä virheitä, joita he näkevät muiden tekevän.

Kortteisen (1982, 75) tutkimuksen mukaan tärkein ja elinvoimaisin yhteisö muodostui lasten ympärille. Lapset olivat suurin asukkaita yhdistävä tekijä. Normina oli, että lapsista huolehtiminen on naisten velvollisuus. Hiekkalaatikko oli tämän yhteisön keskeinen tukikohta, jota Kortteinen kutsuukin hiekkalaatikkoyhteisöksi. Jokinen (1996, 181-182) arvostelee Kortteisen näkökulmaa, koska äidit on sosiologisesti sijoitettu hiekkalaatikkoon. Kuitenkin haastattelemilleni vanhemmille toiset äidit ovat tärkeitä ihmisiä, joita tavataan kesällä hiekkalaatikolla ja talvella kodeissa, erilaisissa kerhoissa ja perhekahvilassa. Toisaalta hiekkalaatikkoyhteisöön kuuluminen yhdistettynä huonoon sosiaaliseen ympäristöön saattaa kuitenkin lisätä kasvatustietoon liittyvää virheellistä päättelyä sekä vahvistaa sisällöllisesti negatiivispainotteisia uskomuksia, jotka koskevat esimerkiksi kasvatusta ja vanhemmuutta.

### 7.1.2 Positiivinen malli kotoa

Monet vanhemmat mainitsivat saaneensa tietoa kasvatuksesta omilta vanhemmiltaan, mutta se miten he ”käyttävät” tietoa vaihtelee. Käsitykset vaihtelevat positiivisesta mallista ”epäkasvatukseen”. Vain kolme lähiössä asuvista vanhemmista mainitsi saaneensa positiivisen mallin kotikasvatuksesta omasta lapsuudessaan. Heidän mukaansa se, miten heidät on kasvatettu, vaikuttaa siihen miten he nyt itse kasvattavat lapsiaan. He haluavat antaa omille lapsilleen yhtä tasapainoisen lapsuuden kuin mitä ovat itse kokeneet. Vaikka kulttuuri on nyt täysin erilainen kuin vanhempien lapsuudessa, pyritään näkemyksiä muokkaamaan vastaamaan nykyäikää. Positiivisen kasvatuserittelyn pohja on siirtynyt seuraavalle sukupolvelle.

J: No entäs sit vanhemmat, ooksä saanu sit niiltä jotain?

H: Kyllä, kyllä hyvin paljon .. tai oikeestaan se on semmosta .. ei nyt silleen ihan selkeitä ohjeita minkään näkösi, mut mä katson, et se miten mut on kasvatettu, ni on antanu sen pohjan sitte... Mitenkä mä sitte suhtaudun eteenpäin ja jatkan sitä.

Kasvatustavat vaikuttavat ”periytyvän” eli vanhempien kokemukset omasta kasvatuksesta vaikuttaa siihen kuinka he itse kasvattavat. Vanhemmat, joiden huolenpito ja kasvatusta on ollut puutteellista, siirtävät usein myös tätä mallia eteenpäin kasvattaessaan omia lapsiaan. Samoin tapahtuu turvallisessa ja huolehtivassa kasvatustilapiirissä kasvaneiden vanhempien toimiessaan omien lastensa kasvatelijana. Ne vanhemmat, jotka saavat sosiaaliselta verkostoltaan tukea, esimerkiksi sukulaisilta ja ystäviltä, näyttävät selviytyvän kasvatustehtävässään paremmin kuin ne, jotka ovat jääneet tukea vaille. (Schaffer 1996, 228-229, 231; Chen & Kaplan 2001.) Myös Pulkkinen ja Iso-Ilomäen (1989) tutkimuksen mukaan kasvatuseriaatteiden muotoutumiseen vaikuttaa eniten oma kasvatusta. Noin puolet vastanneista ilmoitti kasvatustiedon lähteeksi oman pohdiskelun tai keskustelut puolison kanssa. (Pulkkinen & Iso-Ilomäki 1989.) Kasvatuseriaatteet ovat kovakouraisimmat niillä nuorilla, joiden oma kohtelu oli ollut lapsuudessa kovaa, välinpitämättömyyttä ja epäjohtomukaista. Samalla korostuu kotikasvatuksen kautta siirtyvän

sosiaalisen perinnön merkitys yksilöllisten erojen synnyttäjänä. (Pulkkinen 1984, 189-190; Chen & Kaplan 2001.) Sosiaalinen perintö saattaa myös hämärtää kasvatustajattelua. Vanhempi voi olettaa kasvattavansa positiivisesti rakentavalla tavalla, koska toimii kuten hän on nähnyt lapsuudessaan toimittavan. Toisaalta osa näkee lapsuutensa negatiivisessa valossa. Seuraavan esimerkin vanhemman käsityksen mukaan häntä ole oikeastaan kasvatettu.

J: Poikkeeks sun omien vanhempien kasvatustenetelmät siitä, miten sä itse kasvatat?

H: No poikkee, ku ei mua oikeestaan kasvatettu ollenkaan..

J: Miten se on mahdollista?

H: No meitä oli oikeestaan lähes kymmenen lasta ja mä olin nuorin ja mä olin tavallaan aina vaan jaloissa .. maanviljelijän perheessä. Et ne teki hirveesti töitä, eikä ne oikeestaan kerinny mitään ihmetellä et mikäs nyt on.. Et ei siis voi sanoo, et ei. Kyllä ainoos et voi sanoo et sääntöjä, mutta ei niinku oikeen mitään semmosta erityistä.. Tukkapölyä saatiin, mut ei oikeestaan erityisemmin koskaan keskusteltu.. Ikinä ei keskusteltu mistään.. Ainoot jotka keskusteli oli nää isot siskot, jotka arvosteli et mitä on taas tullu tehtyä..

Nurmisen ja Roosin (1991) mukaan omaelämäkertoissaan ihmiset kuvaavat usein tarkasti lapsuuttaan, vanhempiaan ja luokkakulttuuria, johon he kuuluivat. Kasvaessaan lapsi sisäistää omien vanhempiensa mallin vanhemmuudesta. Samalla sekä luokka- ja alakulttuurit että yleiset mielipiteet ja sosiaaliset normit, jotka koskevat vanhemmuutta, siirtyvät mukana seuraavalle sukupolvelle. Nämä vaikuttavat sekä tietoisesti että tiedostamattomasti yksilön asenteisiin ja tapaan kasvatata sekä olla vanhempana. Perittyä mallia vanhemmuudesta on vaikea muuttaa, koska se on ainoa sisäistetty ja tuttu malli. Nurminen ja Roos kuitenkin toteavat, että vanhemmat voivat myös luoda oman mallin vanhemmuudesta. Tutkimushenkilöt 2, 6 ja 9 kertoivat haluavansa välttää omien vanhempien tekemiä virheitä. Myös Jokisen (1996, 60) tutkimukseen osallistuneista löytyi äitejä, jotka halusivat korjata tilannetta tietoisella tasolla toimimalla äitiyden normien mukaan. Kemppaisen (2002, 128-151) mukaan osa hänen tutkimukseensa osallistuneista vanhemmista halusi toimia erilailla kasvatuksen suhteen kuin omat vanhempansa. Taustalla on halu korjata niitä kasvatukseen liittyviä epäkohtia, joita on todettu omassa kasvatuksessa olleen. Erityisesti asia korostui rankaisumenetelmien kohdalla, haluttiin välttää fyysistä kurittamista. Jos taas oltiin tyytyväisiä omaan kotikasvatukseen, haluttiin tätä mallia siirtää eteenpäin.

### **7.1.3 Tiedon prosessointi eri lähteiden pohjalta**

Kasvatustieto rakentuu useista eri tiedonlähteistä, joiden pohjalta on muodostettu kokonaiskuva kasvatuksesta. Tietoa ei oteta annettuna totuutena, vaan refleктоivan ajattelun avulla pyritään muodostamaan kokonaisnäkemys, jonka pohjalta myös pyritään toimimaan järjestelmällisesti. Tiedon monipuolinen prosessointi edellyttää kykyä refleктоivan ajatteluun. Vanhemmat pohtivat kaikkea tietoa eri näkökulmista, jota saavat eri lähteistä. He ovat saaneet valmiuksia tiedon kriittiseen prosessointiin monipuolisten opintojen sekä elämäkokemusten kautta.

J: Nääksä et sä oisit saanu tietoa sun vanhemmilta, tai että ne ois vaikuttanu siihen miten sä kasvatat?

H: Ne ei oo ohjannu sillä tavalla, että ne ois sanonu että: älä tee noin vaan tee näin, mutta onhan ne. Niinkun kyllähän sitä silleen kuuntelee.. Tavallaan niitten jonkinlaisia mielipiteitä tai silleen. // ..Mutta kai sitä itte sitte varmasti jotain tulee kotoo ja miettii omaa kasvatustaan, tai jotain sellasta tiettyjä asioita.// Ja sit aika paljon sitä keskustelee ystävien kanssa ja sisarustenkin kanssa keillä on lapsia.// Sillon neuvolasta ne joko ennen niit ikäkausiesitteitä ja.. Ehkä yleensäkin kun jos mä oon jossain nähny jotain, niin kai mä oon ottanuki kaikken.. kirjallisen infon mitä on ollu saatavilla, niin että kyllä ne kaikki tarttuu aina.

J: Kun sä luet niitä kirjoja, niin luetsä silleen et sä katot mikä sopii sulle, vai pyrit sä hakemaan kokonais näkemyksiä.. et sä tavallaan toimisit sen kirjan perusteella.

H: // Enempi oon yrittäny saada sitä kuvaa ja pyrkiny ymmärtämään.. Ei tää kirjan mukaan tää elämä kuitenkaan.. // Oon tullu siihen tulokseen että asiasta ku asiasta on niin monta näkökulmaa että ei voi ottaa vaan yhtä..

Vanhemmat myös haluavat hankkia mahdollisimman monipuolisesti tietoa saadakseen laajan näkemyksen kasvatukseen liittyvistä tekijöistä. He myös valikoivat tarkkaan kenen kanssa tietoa jaetaan ja jotain tietoa ei jaeta kenenkään kanssa. Merkityksellistä on myös se, että rutiineja osataan kyseenalaistaa.

*Päiväkodin* henkilökunnan kanssa keskustellaan kun sovitaan hoitokäytännöistä esimerkiksi vanhempainkeskustelun yhteydessä. Lisäksi keskustellaan jos on jotain muuta asiaa. Keskustelut koskevat lähinnä hoitokäytäntöjä, jotka liittyvät praktiseen toimintaan (ruokailu ym.) Jos lapsi on *päiväkerhossa* ei henkilökunnan kanssa keskustella kasvatuksesta. *Opettajien* kanssa käytävä keskustelu liittyy opetuksen sisältöihin ja oppimiseen. *Neuvolasta* saa tietoa lähinnä jos kysyy, koska siellä keskitytään pääasiassa somaattisen puolen hoitoon. Lähiössä asuvista vain kaksi mainitsi saaneensa sieltä tietoa ja heistä toinen asui eri paikkakunnalla tänä ajankohtana. Neuvoloiden jakaman informaation ja opastuksen määrä on laskenut huomattavasti viime vuosina ja onkin mahdollista, että osa leikkausten tuloksista on näkyvissä lähiössä asuvien vanhempien käsityksissä. Toisaalta asiantuntijoita saatetaan myös karttaa.

..Tai kyl niille voi sit silleen jutellaki, mut mutta mä oon niinku huomannu, et et mitä vähemmän juttelee jolleki ammatti-ihmiselle, ni sitä paremmin niinku pärjää ku.. Ihan oikeesti. Siit tulee ihan hirveesti tulee hirveen helposti sellane hullun maine ja kierre.

Vanhemmista kuusi (5,6,7,9,11,12) on sitä mieltä, että myös *käytännön kokemus* opettaa eli osittain yritys ja erehdys toimii kasvatusajattelun muovaajana. *Kirjoista* tietoa hankkivat lähes kaikki vanhemmat, tosin useimmat lukevat niitä kursorisesti. Osa muodostaa kirjojen pohjalta kriittisesti osan kasvatusajattelustaan ja -periaatteistaan (1,2,10,12) ja kaksi vanhemmista on kokenut kasvatusta käsittelevien kirjojen lukemisen lähinnä ajattelua hämmentäväksi. Seuraavassa tekstioteessa yhden vanhemman käsitys kirjoista saadun tiedon vaikutuksista.

Mä oon sit itseasiassa hirveesti lukenu kirjallisuutta. Varmaan enemmän ku.. ihan niinku kaikenlaisii kirjoja. Et en pelkästään sen ammatin takia, vaan ihan niinku tajutakseni vähän paremmin et mitä on olla kasvattaja ja äiti ja mitä lapsissa tapahtuu ja.. Ja kaikkee tällästä, mut ei se kyl kovin hedelmällistä oo ollu niinku käytännössä ehkä.. Mut ei tää nyt sit niin kauheen yksinkertasta oo niinku olla hyvä äiti.. Ku on nii paljo sellasii trendejä, et minkä mukaan sit pitäs niinku olla hyvä äiti.. Ku on et kasvatan Ben Furmanlaisesti, tai kasvatan Jari Sinkkosmaisesti, tai kasvatan nyt Alice Milleriläisittäin, tai Tahkokallion tyyliin, tai kasvatan let it bee, antaa olla vaan. Ni sitte ku sä sanot sille lapselle et böö ni sit sä kuvittelet et kauhee trauma tuli..

Lasten elinympäristössä on viime vuosina tapahtunut paljon muutoksia. Toimeentulovaikeuksia on yhä useammassa lapsiperheessä, ja avioerojen mukanaan tuomien huoltajuus sopimusten määrä on kasvanut. Samanaikaisesti kodinhoitoapua saa yhä harvempi lapsiperhe. Nämä muutokset kertovat riskitekijöiden lisääntymisestä lasten elämässä, ja näissä riskitilanteissa käytettävissä olevien julkisten palvelujen vähenemisestä. Tästä seuraa paineiden lisääntyminen perheissä ja perheenjäsenten läheisissä suhteissa. (Kivinen 1994, 173-177.) Toisaalta vaikka nykyään puhutaan paljon lasten ja nuorten ongelmakäyttäytymisestä, ei Antikaisen (1993, 49) mukaan tilanne ole vaikeampi kuin sotavuosina ja heti niiden jälkeen. Se missä valossa asiat nähdään, riippuu luonnollisesti siitä mihin niitä verrataan.

Kasvatustiedon lähteenä ovat yhä harvemmin yhteiskunnan palvelut. Suuntaus vaikuttaa jatkuvan samanlaisena verrattuna Pulkkisen ja Iso-Ilomäen (1989) tutkimuloksiin. Myöhemmällä iällä lapsen saaneista vain noin viisi prosenttia ja nuorena lapsen saaneista noin kaksikymmentä prosenttia mainitsi kasvatustiedon lähteenä olleen yhteiskunnan palvelut. (emt. 1989.) Haastattelemistani vanhemmista lähiön ulkopuolella asuvista vanhemmista neljä kertoi saaneensa myös kasvatukseen liittyvistä seikoista tietoa neuvolasta. Viidellä kaikista niistä vanhemmista, jotka ovat saaneet tietoa kasvatuksesta neuvolasta, on kouluikäinen lapsi. Kun ennaltaehkäisevää informaatiota ei enää yhteiskunnan taholta juurikaan jaeta ja samanaikaisesti korostetaan institutionaalisen hoidon saatavuutta tai paremmuutta, ei ole lainkaan merkillistä, että osa vanhemmista kokee heikkoutta vanhempana ja kasvattajana.

Tämän vuosikymmenen alun laman vaikutukset näkyvät selvästi yhteiskunnan tarjoamien ennaltaehkäisevien palvelujen vähentämisenä. Lasten neuvolapalveluita on supistettu ja perhevalmennuksen sekä terveystietouden määrää on vähennetty, kuten myös neuvoloiden jakamien lasten kehitystä koskevien lehtisten ja oppaiden jakoa. Joissain pisteissä niiden jakaminen on lopetettu kokonaan tai ne on muutettu maksulliseksi. Tosin erityisesti neuvontaa tarvitseville niitä kuitenkin edelleen jaetaan. Palveluja onkin pyritty kohdentamaan niille, joiden katsotaan niitä eniten tarvitsevan. Useimmat terveydenhoitajat ovat sitä mieltä, että perheiden ja lasten tuen tarve on kasvanut viime vuosina. Erityisesti he ovat kiinnittäneet huomiota lasten oireilun lisääntymiseen. (Salmi, Huttunen & Yli-Pietilä 1996, 138-143.) Myös peruskoulun ja päivähoidon piirissä on yhä enemmän oireilevia lapsia. Kasvatus- ja perheneuvoloissa moniongelmaisten asiakkaiden lisääntyminen onkin johtanut siihen, että ”tavalliset” asiakkaat joutuvat odottamaan kuukausia. (emt.

158-159.) Esiin on noussut kolmas sektori ja siihen kuuluvat organisaatiot tarjoamaan palvelujaan yhä laajemmassa mittakaavassa korvatakseen julkisella sektorilla tehdyt leikkaukset.

Kasvatuksesta keskustellaan naapureiden ja ystävien kanssa. Osa haastattelemistani vanhemmista kertoi saaneensa tietoa kasvatuksesta vanhemmiltaan, tavaltaan oman kasvatuksensa kautta. Toisaalta käytännön kokemus opettaa, ensimmäinen lapsi on usein ”harjoituskappale”, jonka suhteen kokeillaan erilaisia käytäntöjä. Niiden vanhempien osalta, joiden käsitykset kasvatuksesta ovat hämäriä tai vääristyneitä, on nähtävissä selvä katkos informaation kulussa niin yhteiskunnan kuin isovanhempienkin taholta. Ihmiset myös käsitteellistävät elämänsä aikana kertyneitä kokemuksiaan eri tavoin. Monet vanhemmat prosessoivat tietoa eri tietolähteiden pohjalta ja muokkaavat niiden pohjalta omat käsityksensä ja käytäntönsä. Yksilöillä on aktiivinen rooli tässä psykologisessa prosessoinnissa, mutta sitä ohjaa se kulttuurinen maailma, jossa yksilö elää. Kulttuurinen maailma ei ole kuitenkaan yhtenäinen, vaan se on täynnä yksilöitä, jotka asettavat itselleen erilaisia tavoitteita vuorovaikutuksessa toisen kanssa. Sosiaalisesti kommunikoidut merkitykset muodostavat kollektiivisen kulttuurin, joka tuottaa materiaalia henkilökohtaisen kulttuurin rakentamiseen. (Lightfoot & Valsiner 1992, 395.)



## 8 KASVATUKSEEN LIITTYVIÄ ARVOJA

Pohdin ensiksi arvojen merkitystä suhteessa kasvatukseen sekä kasvatukseen liittyvien arvojen mahdollisia suunnan muutoksia. Arvot viitoittavat ja luovat kehyksiä vanhempien kasvatusajattelulle ja –toiminnalle, erityisesti jos tiedostetaan kasvatukseen liittyvien arvojen merkitys suhteessa kasvatettavaan ja kasvatuksen päämääriin. Toiseksi käsittelen viidennen tutkimuskysymyksen mukaisesti vanhempien käsityksiä kasvatuksen päämääristä sekä kasvatukseen liittyvistä arvoista.

### 8.1 Arvojen funktio

Arvot ovat käsityksiä hyvänä pidettävistä päämääristä ja toimintatavoista. Arvojen avulla perustellaan käyttäytymistä ja mielipiteitä eli ne toimivat tavallaan standardeina toimintaa arvioitaessa ja suunniteltaessa. Hirsjärven (1985) mukaan arvoista, käsityksistä ja uskomuksista muodostuu huomattava osa maailmankatsomustamme, normit puolestaan säätelevät tekojamme. Kun arvot määrittävät, mistä pidämme tai emme pidä, normit määrittävät mitä meidän pitäisi, mitä saamme, tai emme saa tehdä. Arkielämässä arvot ja normit ovat toisiinsa yhteydessä siten, että usein sen pohjalta minkä arvioimme hyväksi tai oikeaksi päättelemme onko ryhdyttävä joihinkin tekoihin tai vältettävä joitain tekoja. (Hirsjärvi 1985, 80.) Kasvatuksen voidaan siis sanoa liittyvän kiinteästi arvoihin. Kasvatus on arvoja luova, arvoja välittävä ja myös toteuttava taho yhteiskunnassa. Arvot ovat kaikessa kasvatuksellisessa päätöksenteossa ratkaisujen taustalla. Arvo on suhdekäsite eli se määrittelee aina jonkin paremmuusjärjestyksen. (Nurmi 1991, 98.) Teot ilmentävät arvostuksia ja niihin liittyviä päätöksiä (Turunen 1993, 10.) Yksilö voi sanallisesti kuvailla arvostuksen kohteita, mutta käytännön toiminta saattaa kuitenkin osoittaa jotain muuta eli on ristiriidassa lausuttujen käsitysten kanssa.

Kansanen (1996) mukaan ihmiset omaavat käsityksen siitä mikä on arvokasta, tosin eri ihmisillä on erilaisia käsityksiä arvostuksen kohteista. Toimintaa perustellaan erilaisilla arvoilla ja arvostuksilla, jolloin myös toimintaan liittyvät ratkaisut ovat erilaisia. Toisaalta samankaltaista toimintaa voidaan perustella erilaisilla arvoilla ja samat arvot voivat saada käytännössä erilaisen tulkinnan. Mikäli toiminnan perustelut eivät näy käytännössä, voidaan pohtia onko relevanttia perustella kasvatusta ja toimintaa arvoilla. Kun oletetaan arvojen ohjaavan toimintaa, arvot saavat ilmaisunsa tavoitteina. (Kansanen 1996, 13-14.) Relativistisen käsityksen mukaan arvokäsitykset ovat subjektiivisia mieltymyksiä, yhteiskunnallisia sopimuksia ja kulttuurin hiomia konstruktioita. (Puolimatka 1999b, 115.) Se mitä pidetään hyvänä on sidoksissa yhteiskuntaan ja kulttuuriin, joten arvostusten kohteet myös kasvatuksen suhteen ovat kulttuuristen muutosten myötä konstruoituja. Käsitykset siitä mikä on arvokasta tavoiteltavaa muovautuvat moninaisen prosessoinnin kautta, johon saadaan rakennusaineita monista eri informaation lähteistä.

Törmän (1996) mukaan kasvattajan tulee sekä selvittää omia arvojaan että ymmärtää kasvatettavan arvoja ja pyrkiä saavuttamaan niiden integraatio. Tältä pohjalta hän voi auttaa kasvatettavaa tulkitsemaan omia kokemuksiaan ja tekemään

niihin perustuen valintoja. Lapsia ohjataan tietoisesti tai tiedostamatta kokemaan elämän tarkoitus joidenkin kasvattajan olennaisina pitämien arvojen kautta. Mikäli arvokasvatuksesta tietoisesti pidättäytytään, välittyy kasvatettavalle kuitenkin satunnaisia vihjeitä siitä mitä pidetään arvokkaana ja toivottavana. (Törmä 1996, 97, 103; Puolimatka 1999b). Myös Ahlman (1993b) toteaa olevan tärkeää, että kasvattaja on tietoinen siitä päämäärästä, johon hän kasvatuksellaan pyrkii, koska tietoisuus päämääristä heijastuu kasvatuskäytäntöön. Jos kasvatusta ei pohdita, saattaa kasvatuksen suunta jäädä avoimeksi, jolloin myös kasvatukseen liittyvä logiikka on puutteellinen. Kasvatuksen päämääräksi vanhemmat voivat asettaa ne asiat, joiden he katsovat olevan arvokkaita ja hyödyllisiä. Olennaista olisi myös ymmärtää, että kasvatustoiminnan jälkeenkin ihmisen kehittyminen jatkuu. Kasvattaja ikään kuin antaa suunnan kasvuille. Kasvatuspäämäärän sisällön Ahlman määrittelee käsittävän tiettyjä älyllisiä aineksia kuten tietoja ja taitoja sekä emotionaalisia tekijöitä, jotka muodostavat yhdessä ideaalisen psyykkisen rakenteen. (Ahlman 1993b, 29-30.) Värri (2000a, 27) toteaa, että kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei lopulta tiedäkään mitä se varsinaisesti on.

Aluksi lapsi omaksuu yhteiskunnassa ilmenevät sekä vanhempiensa arvot kyseenalaistamatta niitä. Myöhemmin kehityksen edetessä onkin tärkeää pystyä itse kriittisesti arvioimaan niiden hyväksyttävyyttä ja pyrkiä muodostamaan oma näkemysensä. Jos asioiden omakohtainen pohtiminen jää suorittamatta, on sosialisointi myötä siirtyneillä arvoilla ja asenteilla samankaltainen asema tietoisuudessa kuin ennakoluuloilla. Oman käyttäytymisen rationaalinen tarkastelu jää puutteelliseksi, jolloin myöskään yksilön itsenäisyys ei ole todellista. ”Sosialisointi saa liian hallitsevan aseman, jos se poistaa yksilön mahdollisuuden moraaliseen ja tiedolliseen järjestelmään, joka olisi perustavampi kuin yhteiskunnassa vallitseva normien, arvojen ja uskomusten järjestelmä. Näin yksilöltä viedään perusta yhteiskunnassa vallitsevien käsitysten arviointiin.” (Puolimatka 1999b, 101.) Yhteiskuntaan sosiaalistuminen on tärkeää, mutta tarvitaan myös kykyä arvioida vallitsevien arvojen ja normien hyvyttä ja oikeellisuutta. Jos lapsen kasvatuksessa toteutuu dialoginen suhde, oppii lapsi iän karttuessa arvioimaan annettuja totuuksia kriittisesti. Värri (2000a, 142-143) korostaa, että kasvatusta on olennaisesti muutakin kuin sosialisointia, se on myös omaksi itsekseen ja vastuulliseksi kasvun tukemista.

## 8.2 Muuttuvat kasvatuksen arvot?

Yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten myötä on eri vuosikymmeninä pohdittu arvoja ja niiden merkitystä suhteessa toimintaan eri näkökulmista. Ahlman (1993a, 21-22) tarkasteli asiaa 1920-luvun lopulla ja toteaa ajattelijoiden ottaneen arvoproblematiikan pohdittavakseen, koska aihe oli ajankohtainen silloisessa länsimaisessa kulttuuritietoisuudessa. Ahlman toteaa, että tradition auktoriteetti oli menettänyt mahtinsa ja se mikä ennen tuntui itsestään selvältä oli muuttunut problemaattiseksi. Esiin oli noussut kysymys: onko olemassa mitään yleispätevästi arvokasta ja mikäli näin on, miten se määritellään? Samaa asiaa pohditaan nykyisen postmoderniksi luonnehditun yhteiskunnan näkökulmasta. Puhutaan ar-

vojen monimuotoistumisesta ja pirstoutumisesta sekä laajoista valinnan mahdollisuuksista. Värri (2000b, 130-131) toteaa, että julkisen moraalin perusteiden moniarvoistumisen ja hajautumisen seurauksena on, ettei kasvatuksen ihanteilla ja päämäärillä ole enää selkeitä yhteisöllisiä perusteita. Puolimatkan (1999a, 25) mukaan kasvatustavoitteen tulisi kuitenkin perustua käsitykseen arvokkaasta ihmiselämästä, eikä nojautua yhteiskunnallisiin päämääriin.

Ahlman painottaa, että vastauksilla arvoihin liittyviin kysymyksiin ei ole vain tieteellistä, vaan myös käytännön merkitystä. Tieteellä on suuri arvovalta, se vaikuttaa myös ihmisten käsityksiin. (Ahlman 1993a, 22.) Ahlman pohti edellä mainittua problematiikkaa hieman yli kymmenen vuotta Suomen itsenäistymisen jälkeen ja aiheen voidaankin todeta olevan edelleen ajankohtainen. Asiantuntijat ja ammattilaiset vaikuttavat nykyisin vielä enemmän ihmisten ajatteluun, kuten olen jo aiemmin todennut. Usko asiantuntijoihin on vahva. Myös tiedettä on popularisoitu ja mitä erilaisempia näkökulmia tuodaan tarjolle median kautta. Valinnan vapaus saattaa aiheuttaa hämmennystä sen suhteen mitä yksilö pitää arvokkaana, tai mitä tulisi arvostaa, koska suvun tai yhteisön arvoilla ei välttämättä ole enää niin suurta merkitystä kuin aiemmin pohdittaessa itselle ja lapsille sopivaa arvopohjaa.

Haastattelemani vanhemmat syntyivät yhtä lukuun ottamatta 1950- ja 60-luvuilla, jolloin sekä yhteiskunta että kasvatuskulttuuri olivat varsin erilaisia verrattuna nykypäivään. Elämäämme ja arvojamme määrittivät ennen vahvat, arvovaltaiset instituutiot, nyt suomalainen yhteiskunta on siirtymässä yhtenäisestä arvo maailmasta eriytyneiden arvojen maailmaan. Monet instituutiot kuten perhe, vanhemmuus ja koulu, ovat menettämässä arvottavaa merkitystään ja samalla auktoriteettien kunnioitus heikkenee. (Kajaste 1998, 10-11.) Lähes viisitoista vuotta sitten oli nähtävissä lasten kasvatukseen liittyvien arvojen muutoksia. Lahikainen ja Strandell totesivat tällöin, että perhe-elämä on emotionaalistumassa, mikä tarkoittaa tunnepitoisten tarpeiden, ihmissuhteiden luomisen ja ylläpitämisen sekä kommunikaation astumista etualalle. Emotionaalistumisen keskeinen osa on lapsen muuttunut asema perheessä. Vain äärimmäisen harva perhe odottaa lapsilta työpanosta tai taloudellista hyötyä tai osallistumista perheen kotitöihin. Lapsen arvo vanhemmilleen on nykyään toisenlainen. Lapsuus on sentimentalisoitu, lapsilla on ensisijaisesti vanhemmilleen tunnearvo eli lapset antavat elämälle merkitystä ja sisältöä. (Lahikainen & Strandell 1988, 85.) Nykyisiä moderneja elämäntyyplejä kuvaillaan usein arvoiltaan materialistisiksi, egoistisiksi ja individualisoituneiksi. Oletetaan myös, että jos vanhempien arvot ovat egoistiset, heille ovat ominaisia heikommat perhesuhteet ja lastenkasvatusmenetelmät. Toisinaan väitetään myös, että perhe-elämä rappeutuu ja heikentyy heikentyvien ja löystyvien traditionaalisten perhearvojen ja -uskomusten vuoksi. (Gerris 1994, 150.)

Toisaalta Haverinen ja Martikainen (1999, 8) toteavat kasvatukseen liittyvien arvojen muuttuneen hämmästyttävän vähän vuosikymmenien saatossa. Pantzar (1998) toteaaakin, että ihmisluonnossa ja kulttuurissa on paljon pysyvyyttä, joka pohjautuu sekä biologisiin ominaisuuksiimme että toisaalta syviin kulttuuriin pohjavirtauksiin. Hänen mukaansa esimerkiksi arvotutkijoille perhearvojen vahvuus on ollut yllätys; vastavuoroisuuden, myötätunnon ja kiintymyksen kaltaiset arvot säilyvät tapahtuipa tekniikassa mitä tahansa. Sinkkosen ja Pulkisen (1996, 23) tutkimuksen mukaan eniten tyydytystä elämässä toivat koti ja perhe niin mie-

hille (n. 70%) kuin naisillekin (n. 80%). Työn tai opiskelun ensisijalle asetti noin 10% vanhemmista. Elämänarvoja kysyttäessä tärkeimmäksi vanhemmat kokivat hoidon ja kasvatuksen.

Värri (2000a) katsoo yhteiskunnallisen kuvan vaikuttavan kasvattajiin. Hän korostaa, että kasvattaja ja kasvatettava ovat suhteessa yhteiskuntansa ideaalisiin rakennetekijöihin, jotka säätelevät myös kasvatuksen arvositoumuksia ja päämääriä. Kasvatuksen hyvän määrittely ei tapahdu ideologisessa ja historiallisessa tyhjiössä, vaan yhteisöllisessä kontekstissa, jossa vallitsevat arvoperusteet tiivistyvät enemmistömoraalin käsitykseksi siitä, mitä kasvatus on ja millaiseksi lapsi olisi kasvatettava. (Värri 2000a, 34-35.) Hämäläinen, Kraav ja Raudik (1994) olettavat ihmisten vanhemmuuteen liittyvien arvojen vaihtelevan. Tarkasteltaessa arvoja kulttuurisesta näkökulmasta voidaan olettaa eroja löytyvän eri kulttuureiden ja aikakausien välillä, kuten myös tiettyinä aikakautena yhteisessä kulttuuriipiirissä elävien yksilöiden kesken. Vanhemmuus voi saada erilaisia kulttuurisia ja yksilöllisiä merkityksiä, jolloin myös vanhemmuuden sisältö määritellään eri tavoin. Omaksumiensa arvojen perusteella vanhempien voidaan olettaa painottavan vanhemman roolissaan tiettyjä asioita. Painotukset ilmenevät siinä mitä he itseltään ja lapsiltaan odottavat, sekä miten he eri tilanteissa kohtelevat lapsia. (Hämäläinen ym. 1994, 25.)

Hämäläinen ym. (1994) tutkivat perhe-kulttuureja ja vanhemmuutta Suomessa ja Virossa. Virolaisten vanhempien arvot olivat enemmän yhteiskuntaan ja aineellisiin arvoihin suuntautuneita kuin suomalaisten, joiden arvot olivat enemmän suuntautuneita toisiin ihmisiin, lapsiin, puolisoon ja perheeseen. Tulokset osoittivat, että vanhempien elämänarvot määräävät tietyissä rajoissa sen, mitä he pitävät lapselleen tärkeänä. Perhekeskeiset arvot olivat lähtökohta sille, että vanhemmat pitävät lapselle tärkeänä asioita, jotka takaavat perheessä ystävällisen, luottamuksellisen, kohteliaisuutta korostavan ja muita perheenjäseniä huomioon ottavan ilmapiirin. Itsensä toteuttamisen arvostaminen oli yhteydessä lapsen itsensä toteuttamiseen, jolloin pidettiin tärkeänä lapsen älykkyyttä, tiedollista kehitystä ja monipuolista harrastamista. (Hämäläinen ym. 1994, 67, 94-95.) Eri maiden kulttuurien välillä on eroja kasvatukseen liittyvien arvojen suhteen, mutta myös samaan yläkulttuuriin sisään rakentuneiden alakulttuurien välillä saattaa olla eroja.

### **8.3 Vanhempien käsityksiä kasvatuksen päämääristä sekä arvoista**

Käsitellessäni aineistoa totesin vanhempien omien arvostuksien ja päämäärien heijastuvan käsityksiin, jotka koskevat lasta. Jos vanhempi esimerkiksi toivoo lapsesta kasvavan tasapainoinen aikuinen, on toive samanlainen omalla kohdalla. Mikäli vanhemmat ovat sisäistäneet altruistisen suhtautumisen muihin ihmisiin, toivovat he lapsestakin kehittyvän samanlaisen persoonan. Tämän ajattelumallin vuoksi päätin tarkastella yhdessä aineistoa, joka koskee vanhempien arvoja sekä heidän lastaan koskevia arvostuksien kohteita. Yleisesti käsityksiä tarkastellessa voidaan todeta vanhempien toivovan, että lapsesta tulisi onnellinen ja ”kunnollinen”, tuskinpa kukaan päinvastaista tulevaisuutta lapselleen toivoisi.

Toisaalta luonnehdittaessa kasvatuksen päämääräksi esimerkiksi kasvatettavan

hyväksi ja kunnolliseksi kasvamista, jää kasvatuspäämäärän sisällös avoimeksi. Nämä käsitteet tulisi määritellä, jotta niiden sisältö selviäisi. (Ahlman 1993b, 30-31.) Kuitenkaan kaikki haastattelemani vanhemmat eivät pystyneet käsitysten sisältöä eksplisiittisesti kuvailemaan, jolloin voidaan todeta asian olevan ainakin osittain sisäisesti jäsentymätön. Käsitysten luokittelun pohjana on kaksi eri näkökulmaa: Ensinnäkin mikä on kasvatuksen (kasvun) ja kehityksen tarkoitus tai tavoite eli päämäärä? Toiseksi mitä vanhemmat arvostavat ja mitä he toivoisivat lapsensa arvostavan?

Taulukko 6. Kasvatuksen päämäärät ja arvot

<b>Kategoria I</b> Egoismia	<b>Kategoria II</b> Altruismia
A) Onnellisuus ja tyytyväisyys omaan elämään <b>5,6,7,8,9</b>	B) Itsenäisyys ja vastuun kantaminen <b>4,11,14,17</b>
	C) Henkinen kypsyminen ja autonomia <b>1,2,3,10,12,13,15,16</b>

Käsitykset voidaan jakaa kolmeen alakategoriaan ja kahteen yläkategoriaan. Käsitykset kasvatuksen päämääristä sekä arvoista vaihtelivat suppeasta, omaa etua korostavasta näkemyksestä muut ihmiset huomioivaan laajaan näkemykseen.

### 8.3.1 Onnellisuus ja tyytyväisyys omaan elämään

Vanhempien kasvatuspäämääränä on lapsen onnellisuus. Käsitys onnellisuudesta vaihtelee sisällöllisesti hauska elämästä tyytyväisyyteen työelämässä. Toiveena on, että lapsesta kasvaisi itsenäinen, rehellinen, omillaan toimeentuleva aikuinen. Taloudellinen perusturva ja terveys ovat tärkeysjärjestyksessä kärjessä, koulutusta sekä itselle mieluisen ammatin löytäminen pidetään myös tärkeänä. Onnellisuus määritellään itsekeskeisestä näkökulmasta ja se liittyy praktiseen toimintaan eli käyttäytymiseen ja työn tekemiseen. Oman itsen hallinnan tavoite nousee käsityksissä myös esille.

H: No ehtottomasti mä haluaisin, et niistä tulis mahdollisimman itsenäisiä ihmisiä. Et ne toimis itsenäisesti ja et niistä tulis rehellisiä kunnon kansalaisia, jotka seisoi tekojensa takana. Jos vaik tekee jotain tyhmää, ne osais myös myöntää et mä tein tyhmästi esim. rikkois ikkunan tai jotain. Et ne seisoi tekojensa takana, teki ne sit mitä vaan... Et niistä sitten tulis kunnon kansalaisia, kunnon bussikuskeja että.. en mä niistä mitään odota. // En ajattele, et niitten sit pitäis olla jotain hienoo.. Jos ne haluis olla sit bussikuskeja niin ne olis sit onneellisia bussikuskeja. Semmosii perustyytyväisiä itteensä ja maailmaan ja niil ois joku oma tila siinä ja tietosuu siitä, että ne pärjää ja ne osaa ja osaa tehdä oikeita valintoja //

J: No jos sun mielestä on mahdollisuus kehittyä, niin mikä sitten olis kasvun tarkoitus?

H: // Kai se on se oma sellanen hedonistinen näkemys et se on oman onnellisuutensa maksimoiminen että.. jotenki vaa etsii sellaisii onnistumisen kokemuksia ja sellaisia mielihyviä itelleen... Tai kai sen joskus täytyy olla sellanen että hyvin itsekäs päämäärä, et löytää jotai sellasii mikä tuottaa itelleen.. hyvää mieltä.. muodossa tai toisessa.. (6)

Vanhemmat korostavat koulutuksen merkitystä pohtiessaan lasten tulevaisuutta. Ammatillisella statuksella ei vaikuta olevan merkitystä. Hyviä käytöstapoja pidetään tärkeänä, lähinnä jotta lasten kanssa vierailut sujuisivat ongelmitta. Kaikkea kannattaa ja voi kokeilla, tällä tarkoitetaan myös päihteitä.

J: Mikä sun mielestä on tärkeitä lasten kasvatuksessa.. Onks muuta ku se, et se päivä sujuu jolloin lapset on tasapainosempia?

H: Sekin on tärkeitä, mutta mulle on hirveen tärkeitä se, että mä yritän opettaa niille käytöstapoja pienestä pitäen. Ja mulle on tärkeitä se, et ku me mennään johonkin et mä kehtaan mennä niiden kanssa johonkin. Et ne ei hypi ja pompi pitkin tapetteja ja roiku verhoissa ja.. et siellä käyttäydytään asian mukaisesti.. Okei, ei-hän ne aina jaks. Kylhän nyt pitää riehuu ja hilluuki välillä, mut sille on oma aika ja sit taas muuten... Emmä tiä sit oikeen muuta...

J: Onks sulla kasvatustavoitteita.. muita?

H: No sit se et niist tulis ihan jees tyyppejä osais hoidella omat hommansa ja eikä aina roikkus äidissä kiinni: et tee sitä, tee tätä. Et ne vois joskus potkasta himasta pellole.. hyvällä mielellä ja varmalla mielellä lähtee kotoo... //

J: No millasii sä toivoisit et sun lapsista tulee? Millanen elämä niillä suurinpiirteen ois?

H: Se et ne pärjäis omillaan ja tajuais kouluttautua. Et se jotenki niinku.. Et se koulun käynti ei ois semmosta hirveen väkinäistä, vaan et siit vois jopa nauttiiki... Kaikkein tärkeintä ois se, et sä saat ne vastoinikäymiset jollain tavalla käännettyä hyödyks ja opittuu niistä... Et elämä ei oo aina pelkkää ylämäkee, vaan siihen kuuluu myös ne alamäet... Mä oon paukuttanu mun päätä niin hirveesti seinään, et nyt vasta alkaa tajuumaan et tällä olikin tällänen tarkoitus... Sit se ettei ois kriminaaleja tai sortuis huumeisiin tai... Ne on ehkä tän hetken uhkakuvia, mitä mä nään... Kaikkee voi kokeilla, mä oon ihan sitä mieltä, mut niihin ei tarvii jäädä kii... //

J: Sä korostat tota koulutusta.

H: No jotenki must tuntuu, et se tulee oleen aika iso kysymys.

J: Nii sä tarkotat, että jotta ne lapset pärjäis?

M: Nii. Tai sit semmonen työpaikka, et sen kautta pääsee kouluttautumaan ja etene-mään... Seki on toisaalta, et mitä sä haluat tehdä. Jos sä viihdyt vaikka lipun-tarkastajana.. okei. Se on sit sun mielestä sopiva työ... Jos sä viihdyt työpaikalla, niin se on hyvä. Kaikist tärkein ehkä.. ei sun välttämättä tarvii olla mikään kansa-edustaja tai... Kyllä ne ihan lipuntarkastajanaki pärjää.. (9)

Itsenäisten ratkaisujen tekemistä pidetään tärkeänä eli että tarvittaessa uskaltaa ja pystyy hakemaan ja tekemään muutoksia. Tavoitteena on onnellisuus tai pikem-minkin se, että on mahdollisimman hauskaa. Oman itsen ja muiden arvostaminen nousee myös esille. Värrä (2000a) katsoo kysymyksen kasvatuksen eettisyydestä

tarkoittavan sitä, tapahtuuko kasvatus lasta varten, vai onko se lapsen kasvatusta jotakin muuta varten. Jos kasvatuksen sisältö on jälkimmäinen voidaan puhua myös funktionaalisesta kasvatuksesta. Kasvattajan asenteita ja tekoja ohjaa ajatus siitä, että jos teen nyt näin, tulee lapsesta esimerkiksi insinööri, hyvä, rohkea jne. Lapsella ei ole itseisarvoa, vaan hänen olemisensa määräytyy ensisijaisesti sen perusteella miten hän vastaa kasvattajan kuvitelmia ja toiveita. (Värri 2000a, 101-102) Vanhemmille lapsen tuleva ammatillinen status ei ole merkittävä.

J: No mikäs sun mielestä on lapsen kehityksen ja kasvatuksen tarkoitus?

H: ... Mitä mä nyt osaisin.. No pakkohan sen lapsen on kasvaa ja kehittyä kokoajan... Täytyyhän sen itseensä varten kehittyä ja emmä oikeen osaa.. //

J: No sitä voi aatella niinki, et millaseks sä haluaisit että se lapsi tulee tai..

H: No että se tulis onnelliseksi ja että se pärjäis elämässä ja tekis sitä mikä ittestä tuntuu kivalta ja sillä ois kiva olla.. //

J: Mikäs sit lapsen kannalta olisi tärkeää?

H: ... Siis?

J: Mitä sä haluat et lapsi oppis arvostamaan?

H: Niin.. itseensä ja muita ihmisiä ja.. että näin ihmisistä ja.. Sitä, että se niinku tekis kaikkensa että se sitten isompanaki, että sillä ois hyvä elämä.. ja... Emmä oikeen osaa sanoo..

J: Mitä on sun mielestä hyvä elämä?

H: Just se, että sä voit tehdä sitä mitä sä haluat ja mistä sä tykkäät esimerkiksi töissä, että sä löytäisit semmosen ammatin missä sä viihdyt... Se ois kivaa.. mulle on hirveen tärkeää, niinku ittelleni se kanssa, että kokoajan pitäis olla kauheen hauskaa.. tai kauheen kivaa.. Kai mä sit haluaisin mun lapsillekin sitä.. että ne ois onnellisia... Et ne ei menis tälleen näin, et mä nyt teen ku on pakko.. tulis niin itsenäisiks, että osais sitte tehdä valintoja ja muutoksia jos alkaa tuntua et nyt alkaa mennä vähän tylsäksi tää homma.. (7)

Tasapainoiseksi yksilöksi kasvamista pidetään toivottavana sekä sitä, että jos perustaa perheen, pystyy siitä myös huolehtimaan. Mikäli eteen tulee haasteita, olisi hyvä jos niihin pystyisi myös vastaamaan. Mihin tahansa ryhtyykin, olisi tärkeää tehdä se mahdollisimman hyvin.

J: Millainen lapsesta pitäis sitten sun mielestä kasvaa ja kehittyä?

H: Tasapainoinen aikuinen.. semmonen joka uskaltaa tehdä mitä ite haluaa, että... ei pelkää ottaa haasteita ja tekee parhaansa. Pystyy tekeen parhaansa.. ilman että on mitään pelkoja etteikö pystyis tekemään niinku.. sitä parastaan..

J: Pitäskö lapsilla olla jotain tavoitteita itsellään?

H: Jos ne haluaa niitä, mutta ei välttämättä. Voihan tavallaan ihan niinkö rauhallisesti edetä ja kattoo sit mitä tuleman pitää, mutta... En tarkota sitä et pystys ottaa haasteita, et ois pakko.. et ois pakonomainen tarve et must pitää tulla jotain, mutta jos haluaa, niin on kykenevä ottamaan vastaan...

J: Jos ajatellaan jotain muuta kuin koulutusta tai ammattia, niin onks sulla muita ajatuksia?

H: ...

J: Sä jo sanoit et ois kunnon kansalainen ja näin..

H: No elikkä tavallaan että jos haluaa perustaa perheen, niin sitten.. on semmonen henkilö, joka pystyy sitten tasapainosesi.. tasapainosen perheen perustamaan.. Siis että on kykenevä siihen sillälailla henkisesti ja.. mutta sekään ei oo tietysti välttämätöntä jos ei halua.. (perheen perustaminen) (8)

Hirsjärven päämäärätietoisuutta koskevan luokittelun mukaan kyseessä tässä kategoriassa olisi materiaalis-minäkeskeinen taso. Tällöin korostetaan aineellista hyvinvointia, eikä vanhempi tietoisesti tavoittele lapsen henkistä hyvinvointia. Toiveena on, että lapsi tulee materiaalisesti hyvin toimeen eikä ole esimerkiksi rikollinen tai alkoholisti. (Hirsjärvi 1981, 147.) Käsityksissä ilmenee, etteivät vanhemmat kuitenkaan korostaneet työn tuomaa ansiotuloa, vaan työn tuomaa sisäistä tyydytystä, jolloin mukana käsityksissä on myös henkinen hyvinvointi joskin onni määritellään pinnallisella tasolla. Erityisen tärkeänä pidettiin nimenomaan henkilökohtaista onnellisuutta.

Hirsjärven tutkimukseen osallistuneiden vanhempien arvot voitiin jakaa kolmeen tasoon, joista ensimmäisellä vanhemmat korostivat taloudellisia ja terveydellisiä seikkoja. Heillä ei ollut selkeää käsitystä arvoista, mutta taloudellisesti turvallista elämää ja terveyttä kuitenkin painotettiin. (Hirsjärvi 1981, 161.) A-kategorian käsitykset ovat saman tyyppisiä em. tasolla ilmeneviin verrattuna. Vanhemmilla oli vaikeuksia määritellä käsitystensä sisältöä, josta voidaan päätellä ettei arvoja ole aiemmin pohdittu syvällisemmin. Lasten tulevaisuutta ajatellen vanhemmat korostivat mielekkään ammatin löytämisen merkitystä. Terveyden korostaminen johtui mitä ilmeisemmin perheitä koskettaneista sairauksista, joista he kertoivat. Terveyden korostaminen luonnollisesti painottuu, jos lähipiiriä on koskettanut jokin vakava sairaus.

Turunen (1993) pohtii kuinka suuri osa kasvatuksesta on todella tietoista tai valittua, koska vanhemmat ovat omaksuneet käyttäytymisen ja elämäntavan edellisiltä sukupolvilta ja ympäröivästä yhteiskunnasta. Heidän elämänsä ilmentää niitä arvoja, ihanteita ja arvostuksia, jotka he ovat omaksuneet ja he toimivat niiden mukaan, ehkä lainkaan arvioimatta niitä. Toisaalta ei ole sosiaalisista syistä helppo valita erilaisia arvoja. Arvot sisäistetään ja hyväksytään, ja niiden mukaisesti kohdellaan tulevaa sukupolvea. (emt. 250.) Puolimatka (1999a) mainitsee, että socialisaationäkökulmasta katsottuna arvot ovat kulttuurisesti suhteellisia, joten arvot määräytyvät sen mukaan mitä yhteisössä pidetään tärkeänä. Reflektoimattomat käsitykset siirtyvät edelleen, ilman että niitä kyseenalaistetaan. Jos vanhemmat eivät tiedosta yhteisön normatiivista ohjausta, eivät he pysty kasvattamaan lapsista kriittistä yksilöä. (emt. 147-148.) Epäröivässä kasvatuskulttuurissa toimitaan vaila varmuutta. Arvoja ei juurikaan pohdita, kuten ei niiden siirtämistäkään. Sen sijaan keskitytään lapsen varustamiseen sosiaalisilla kyvyillä ja teknisillä taidoilla, koska tulevaisuutta on vaikeaa ennakoida. (Kalliala 1999, 276.)

Tutkiessaan arvo-orientaatioiden ja perhe-elämän yhteyksiä Hollannissa Gerris (1994) erotteli aineiston pohjalta neljä perhe- ja vanhempi-lapsisuhteiden mallia: a) piittaamattoman perhe-elämän malli, b) itsemääräämisen perhemalli, c) mukautuvaisuuden perhemalli d) integroitu perhemallin. Ensimmäisessä mallissa oli ominaista mm. välinpitämättömyys, tiedostamaton elämänorientaatio ja piit-



taamattomuus lastenkasvatuksessa. Jos tämän kategorian käsityksiä peilataan kasvatukseen ja vanhemmuuteen liittyviin käsityksiin, on näiden välillä nähtävissä selvä linkki (taulukko no 8). Kategoriassa ilmenevät käsitykset ovat myös saman suuntaisia kuin Gerrisin jaottelun osassa, josta hän käyttää määritelmää mukautuvaisuuden perhemalli. Ominaista oli mm. vähäinen itsemääräävyys, traditionaalinen perhe-elämäntyyli ja lastenkasvatusmalli sekä korostunut pyrkimys järjestykseen ja sopeutumiseen.

### 8.3.2 Itsenäisyys ja vastuun kantaminen

Lapsen kasvun päämääränä pidetään itsenäiseksi, vastuulliseksi, toiset huomioon ottavaksi yksilöksi kasvamista. Toiveena on, että lapset oppisivat arvostamaan ja suvaitsemaan kaikenlaisia ihmisiä. Omaan lapsuuteen liittyviä traditioita halutaan siirtää eteenpäin ja saman mallin halutaan siirtyvän myös eteenpäin omien lasten kautta. Perheen merkitys on korostuneessa asemassa, yhdessäoloa pidetään tärkeänä. Taloudellista perusturvaa arvostetaan myös, mutta rahalla on vain välineellinen arvo.

J: Onks sulla muita kasvatustavoitteita, kuin se et niistä tulee normaaleja ihmisiä?

H: No semmonen toiset huomioon ottava //

J: Mikä sen lapsen kasvun tarkoitus on?

H: Kasvun tarkoitus?

J: Millaseksi sen lapsen pitäis kasvaa tai millaiseksi se kasvaa?

H: Emmä vaadi mitään hirveitä mutta että siitä kasvais ihan tällöinen perus-suomalainen aikuinen. Osaa ottaa toiset huomioon ja.. itsevarmuutta, ettei ihan mikään semmonen.... Et siitäki kasvais semmonen aikuinen, et se osais ottaa omista lapsista vastuuta, osaa siirtää sitä omaa kasvatusta eteenpäin //

H: Lapsia perhettä... turvallisuutta.. et ois taloudellisesti suht vapaa.. sitä arvostan kuitenkin niinku rahaakin.. Kyl mua stressaa heti jos on semmonen tilanne te on vähän rahaa.. Et ois semmonen peruselintaso.. Emmä mitään rikkauksia havittele.. Mä arvostan ihan sitä et perhe pysyy koossa ja toimii.. Lapset pääsis hyvin elämässä eteenpäin ja pysyis terveenä.. //

J: Mitä sä haluaisit et lapset arvostais?

H: Mä haluaisin et ne arvostas omaa perhettä ja kotia.. Meiän asioita mitä me tehdään yhdessä.. Et niille aikuisena jäis sellanen tunne, et joo et lapsena et joo.. Jäis jotain sellasii, et niinku just puhutiin ku jouluku on tulossa niin mä haluaisin et meiän perheellä ois ihan omat joulutraditiot. Mitä nyt jotain tehdään, et lapsille jäis niistä jotain sellasta et.. Mukava muisto ja semmonen et näin meillä aina tehtiin... Semmosta yhdessäoloa ja ne osais arvostaa sitä // Et ne osais arvostaa niin paljon sitä aikaa mikä me niille annetaan ja sitä yhdessä oloa... (4)

Itsestä ja muista vastuun kantamisen oppiminen on olennaista. Toiveena on, että lapsesta kasvaisi itsenäinen yksilö, joka pystyy huolehtimaan itsestään ja mahdollisesti myös muista.

J: Onks sulla jotain kasvatustavoitteita?

H: // Sitte että tulis semmosii itsenäisiä ihmisiä ja tulee toimeen ittensä ja muittenki kanssa.. ja oppis huolehtimaan omista asioistaan.. pikkuhiljaa oppimaan sitä vastuuta .. nää ne on.. //

J: Onks sun mielestä lapsen kehityksellä ja kasvulla joku tarkoitus, mihin kaikki tähtää?

H: No että siitä tulis semmonen itsenäinen aikuinen.. joka pystyy pitämään huolta itsestään ja mahdollisesti vielä muistakin... (14)

Hyvä itsetunto sekä sosiaalisuus edesauttavat elämässä pärjäämistä, joten näiden ominaisuuksien kehittyminen olisi olennaista. Omaa lapsuutta sekä yhteiskunnan antamaa taloudellista tukea arvostetaan.

J: Onks sulla jotain tavoitteita, joihin sä pyrit näillä ajatuksilla.. lapsen kannalta?

H: Joo, et sitä itsetuntoa kehittää ja.. niinku et tulis ihan normaali elämässä pärjäävä yksilö, ettei tarvii olla älyttömän kunnianhimoinen eikä tarvii olla ihan älyttömän fiksu eikä.. mutta, että pärjää kuitenkin ihmissuhteissa ja sehän perustuu siihen.. Huomaa niinku nykyäänkin, että ihan niinku joku työpaikan hakukin, niin kaikki on niin paljon kiinni siitä ihmisestä että minkälainen on.. Ei siitä mitä arvostaa tai miten välkky on tai muuta, vaan se miten pärjää ihmisten kanssa.. Semmosen mä haluaisin et se omaksuis..

J: Että pärjää maailmassa.

H: Niin. //

J: Mitä sä arvostat?

H: Elämässä yleensä?

J: Joo.

H: Kyllä sitä aika konkreettisia asioita arvostaa tässä.. lapsen kanssa kasvamisessa, niin sitä että voi olla kotona.. tai meille on annettu mahdollisuus olla kotona, tuetaan rahallisesti sitä.. Mä arvostan sitä että mun mies on mukana tässä kasvatuksessa ja tukena niin paljon kuin pystyy olemaan ja niin paljon ku hoksaa.. ystäviä ja.. tavallaan ehkä sitä omaakin lapsuutta joka on ollu.. Näitä kaikkia ajatellen, niin on ollu ihan hyvä.. Näitä asioita joita arvostaa lapsuudessaan niin nykyäänkin pitää mielessä.. Saa olla aika kiitollinen siitä.. // (17)

Päämäärätietoisuus-luokittelussa nämä käsitykset sijoittuisivat konformistiselle tasolle, jolloin tärkeänä pidetään rehellisyyttä ja tyytyväisyyttä omaan työhönsä. Toisten ihmisten kanssa toimeen tulemista korostetaan, mutta ei kuitenkaan reflektoimatonta mukautumista muiden odotuksiin, joka oli keskeisenä Hirsjärven aineistossa. (Hirsjärvi 1981, 147-148.) Työn merkitys ei tämän kategorian käsityksissä tullut ilmi, toisin kuin edellisessä kategoriassa. Lasten mahdollisuudet nähdään moninaisina, jos kotona tapahtuva kasvatusta on ollut riittävän hyvää. Toisaalta käsitykset sijoittuvat myös sosiaalisuutta ja itsetyytyväisyyttä korostavalle tasolle. Vanhemmat toivovat lapsista kasvavan tasapainoisia määrätietoisia yksilöitä, jotka ottavat myös muut ihmiset huomioon. (Hirsjärvi 1981, 146.)

Tässä kategoriassa olevat käsitykset sijoittuisivat Hirsjärven arvoluokittelussa tasolle, jolla vanhemmat korostivat perhekeskeisiä seikkoja, lasten kasvatusta, ystävyyttä ja yleisesti hyviä ihmissuhteita. (Hirsjärvi 1981, 161.) Myös tässä

kategoriassa käsitykset ovat suppeita, lapsen kannalta hyvän määrittely oli työlästä. Kuitenkin jotta lapsesta kasvaisi tasapainoinen yksilö, tulisi hänelle antaa työkaluja tähän. Esimerkiksi eheä ja oikea käsitys minästä on edellytys autonomialle, jota voidaan pitää tärkeänä elementtinä nykyisessä yhteiskunnassamme, joka on täynnä erilaisia vaihtoehtoja. Toisaalta jotta pystyy vastustamaan negatiivisia vaikutteita, tulee yksilöllä olla ”työkaluja” siihen.

### 8.3.3 Henkinen kypsyminen ja autonomia

Tässä kategoriassa olevien käsitysten pohjalta voidaan todeta, että kasvun tarkoitus on omien vahvuuksien, tien ja elämäntarkoituksensa löytäminen. Omia tavoitteita pohtiessa tulisi kuitenkin huomioida myös muut ihmiset. Autonomiaan ohjaaminen nähdään tärkeänä lapsen kehityksen kannalta. Lasten toivotaan kasvavan altruistisiksi tasapainoisiksi persooniksi. Vanhemmille perhe ja lapset ovat hyvin tärkeässä asemassa perheeseen liittyviä päätöksiä tehdessä. Edellisten sukupolvien työtä arvostetaan ja ihmisen henkisen kehittymisen tärkeyttä painotetaan.

H: ... Kyllä mahdollisuuksia on. Toisaalta lapset on lapsia ja lapsilla pitää olla vapaata. Ei saa olla niinku kehityspaineita.. Jossain oli et mikä arvo ihmisellä on et onks suoritusarvo eli mitä sä teet vai.. Lapsella saisi olla sellanen lepoarvo et vaikka ei tekis yhtään mitään niin se.. olemassaolo on tärkeitä. // Ja sitten on sekin, että on mahdollisuus opiskella ja tehdä työtä.. Ja on sellasia ihmisiä jotka on tärkeitä ja luotettavia ystäviä.. Sukulaiset on tärkeitä.. //

J: Vielä sellasta kysyn, että mikä sun mielestä on tärkeitä lasten kannalta? Mitä sä haluaisit, että sun lapset oppis arvostamaan?

H: Kyllä niitä toisia ihmisiä ja erilaisia ihmisiä ja ... Semmosta et tavallaan niinku arvostais itseään ihmisenä ja arvostais niitä valintoja piittaamatta siitä mitä mieltä muut on... Ja sitten, että minkä työn itselleen valitsee niin arvostais sitä.. ja sitä että itse ohjais omaa elämäänsä, eikä vaan odottais että jostakin vaan tulee... Saishan ne kyllä vanhempiaankin arvostaa... Tommosta materiaalisuutta... siinä mielessä arvostaa, että jos on rahalla ostettu niin se on arvokasta eikä sitä hävitetä mutta... sillai rahalla saatavat asiat ei oo niinku tärkeitä. Ne on nopeesti pois meneviäkin... ettei niitä kannata arvostaa... (10)

Yksilön valinnanmahdollisuudet nähdään laajoina. Jokaisen tulisi määritellä itselleen arvokkaat asiat ja pyrkiä elämään sen mukaan.

H: // kai jokaisen ihmisen pitäisi olla semmonen, että se löytää tasapainon itsensä ja elämänsä kanssa tietyllä tavalla. Kai se ois se päämäärä kaikelle kasvulle... tuntee ittensä ja tulee ittensä kanssa toimeen ja toisten kanssa jotka on siinä lähellä.. Se kai riippumatta siitä missä ollaan, kuka ollaan. //

H: Kyllä jokaisella ihmisellä on aina itellään se merkitys.. miten siin elämässä käy... Suurin osa asioista on kuitenkin semmosii, et niistä voi itse päättää... Aina valintojahan aina tehdään... Et saa ja löytää ne omat arvonsa, et mitä pitää tärkeenä ja sen mukaan sitte. Tai sehän se oiski tärkeitä, että ne löytää niin ei mee sit ton massan mukana tai toisen käskyjen mukaan, vaan itte miettii et mikä elämässä on tärkeitä et menis sen mukaan.. // (12)

Kuten Ojakangas (1998, 297) toteaa, kasvatuksella ei ole muuta päämäärää kuin elämä itse. Se tarkoittaa paikan antamista vapaalle ja mielekkäälle elämälle. Värin (2000a, 30) mukaan kasvatuksen ja kasvun päämäärää ei voi samaistaa, koska jokaisen tulisi määritellä se itse. Kasvattajan tulisi siis toimia kasvun auttajana. Tämä ajatus on selkeästi kategoriassa ilmenevien käsitysten pohjana.

J: Mikä sun mielestä on tärkeitä kasvatuksessa, onks sulla jotain kasvatustavoitteita?

H: On siinä mielessä, että säilyis ehjänä ettei menis rikki sillai olis hyvä.. normaali itsetunto. Ja sitten se, että jotenkin ehjänä vois nää ensimmäiset vuodet viettää. Et ei särkyis ihan jostain, et ei nujerrettas.. Miten mä nyt sen selittäisin, että saisi kasvaa terveenä terveessä ilmapiirissä ja löytäis omat vahvuutensa ja löytäis omat tiensä, ni mä oisin kyllä tosi onnellinen. Kunnioittas itseään ja muita ja näitä kaikki hyviä mitä kaikki toivoo.. //

J: Jos sä ajattelet eteenpäin menoa, niin mitä sä tarkoitat sillä.. ihan konkreettisesti?

H: tämmöstä henkistä kehitystä ja kehittymistä - varsinkin tässä ajassa niin eteenpäin meneminen on mun mielestä se on nimenomaan sitä henkistä kypsymistä ja kehittymistä (3)

Perhe, ystävät ja terveys ovat tärkeitä. Hyvän itsetunnon kehittyminen on toiveena, kuten myös lapsen kasvaminen tasapainoiseksi yksilöksi. Itsen ja muiden arvostaminen on olennaista.

H: Nii, kyllä mä haluaisin kasvattaa lapsista semmosia.. että ne huomioi toiset mutta että niillä ois silti terve itsetunto.. arvostaa itseensä ja osaa arvostaa toisia ihmisiä.. // Toisaalta sen täytyy antaa kasvaa yksilöllisesti, että mä inhoon semmosia jäykkiä sääntöjä ja mihinkään muottiin puristamista tai semmosta.. Täytyy toivoo, että jotkut tietyt asiat lapselle.. niitten kanssa ollaan tiukkoja, että jotkut asiat on semmosia että niistä ei luisteta mutta sitte taas sen lapsen annetaan mahdollisimman hyvin kasvaa tämmöseks omaks yksilökseen.. ja se osaa ilmaista itseään monella tavalla ja.. ja.. että se pystyis kehittämään itessään monia puolia ja tulis toimeen myös yksinkin ja tietenki myös toisten kanssa.. //

H: Et lapset on niinku.. ei oo mitään sen tärkeempää oikeestaan mun mielestä.. elämässä.. Tai siis tottakai niinku mun aviopuoliso.. se on.. Meiän perhe on mulle hirveen tärkeä.. // Olis tärkeitä, että arvostaa itseensä ja osaa arvostaa toisia ihmisiä.. ehkä mielellään puolustaa sitä heikompaakin.. terveys, ystävät, kirjat.. // Tulis semmosii ihmisii, joilla on terve itsetunto, että sitä ei tarvitse yrittää pönkittää jollain kauheella koulutuksella tai.. sen takii vaan että ne näyttäis että ne osaa jotain, vaan että terve itsetunto että ne on oikeesti kiinnostuneita huolimatta siitä mitä mieltä yleisesti ollaan... että tota se on tärkeitä, että lapset arvostaa itseään, teki mitä teki.. // (2)

Hirsjärven päämääräluokituksessa tämän kategorian vanhempien käsitykset sijoittuisivat sosiaalisuuden ja itseensä tyytyväisyyden tasolle sekä altruistisuuden ja itsensä kehittämisen tasolle, jolloin vanhemmat pitävät päämääränään lapsen kasvattamista epäitsekääseen elämäntapaan, lähimmäisen rakkauteen ja itsensä

kehittämiseen ihmisenä. (Hirsjärvi 1981, 149-150.) Tässä kategoriassa ilmenevät käsitykset asettuisivat Hirsjärven arvoluokituksen mukaisesti tasolle, jolla yhteistä käsityksille oli yksilöllisen kehittymisen painottaminen sekä henkisen tasapainon takaaminen. Vanhemmat korostivat arvoja, jotka liittyvät persoonallisuuden kehittymiseen. (emt. 161.)

Gerrisin (1994) jaottelussa puolestaan käsitykset sijoittuisivat samaan kategoriaan mallin kanssa, jota hän kutsuu itsemääräämisen perhemalliksi. Ominaista on mm. pieni mukautuvaisuus, ei-traditionaalinen lastenkasvatusmalli, ja suuntautuneisuus henkilökohtaiseen autonomiaan, joka koskee myös lapsia. Toisaalta kategorian käsityksissä on samoja piirteitä, kuin Gerrisin jaottelun mukaisessa integroidussa perhemallissa, joka on yhdistelmä selkeää perherakennetta ja positiivista kommunikaatiota sekä läheisyyttä. Itsemääräämisen tunne koetaan tärkeänä sekä lapsen että aikuisen kannalta, kuten myös henkilökohtainen kasvu.

## **8.4 Egoismia ja altruismia**

Kaikki haastatteleman vanhemmat mainitsivat arvostavansa perhettä ja lapsia. He myös toivoivat lastensa arvostavan samoja asioita kuin he itse. Osalle vanhemmista lapsilla ja perheellä on tunnearvo, joka sinänsä sekin on tärkeä. Muutamat vanhemmat painottivat terveyden tärkeyttä ja syynä oli omaisen sairaus. Vanhempien käsitykset kasvatuksen päämääristä ja arvoista jakautuivat kolmeen alakategoriaan ja kahteen yläkategoriaan. Käsitysten äärilaidat näkyvät A ja C kategorioissa, jolloin ensin mainitussa päämääränä nähtiin itsekkeinen praktisen tason onnellisuus, toisella äärilaidalla puolestaan käsityksissä korostuu henkisen kehittämisen ja toisten huomioiminen unohtamatta autonomisuutta.

### **I Yläkategoria: Egoismia**

Käsitysten itsekkeisyys erottaa kategorian sisällön toisesta yläkategoriasta: egoismi on leimaava piirre. Oman onnen maksimointi on tärkeää ja elämän tulisi olla mahdollisimman hauskaa. Käsitysten perusteella voidaan sanoa vanhempien oletettavan praktisen tason onnellisuuden olevan tärkeintä, tasapainoista psyykkistä hyvinvointia ei tavoitella. Vanhemmat eivät halua ohjata lasten ammatillisia valintoja, vaikka he mainitsevat koulutuksen olevan tärkeää. Käytöstapojen hallintaa korostetaan, jotta vanhemman olisi helpompaa liikkua julkisilla alueilla lasten kanssa menettämättä kasvojaan.

Rakennusaineita itselle sopivan arvomaailman rakentamiseen saadaan monista eri lähteistä. Monikulttuurisessa ja kompleksisessa yhteiskunnassa arvot sekä normit näyttävät usein moninaisilta ja ristiriitaisilta, jolloin ihmisten on vaikeaa muodostaa selkeää käsitystä hyvänä pidettävistä asioista. Modernin individualistisen näkemyksen mukaan ihmiset nähdään luonnostaan moraalisesti kypsinä ja autonomisina päätöksentekijöinä. Tämä johtaa siihen, että yksilöitä pidetään autonomisina silloinkin kuin näin ei todellisuudessa ole. Kuitenkin tahtomme ja päätöksemme ovat sidoksissa ympäristömme arvoihin. (Hellsten 1996, 59-60.)

Nykyiselle ajalle on ominaista elämän ristiriitaisuus ja epävarmuus. Beck (1992)

puhuu riskiyhteiskunnasta, joka uhkaa keskiluokkaisia arvoja aiheuttaen moraalisia kriisejä ja arvojen muutoksia. Beckin (1996) mukaan riskiyhteiskunnan eräs merkittävä piirre on yksilön oman vastuun korostuminen traditioiden ja perhesiteiden murtuessa. Media muokkaa väistämättä ihmisten arvoja ja uskomuksia. Voimme hankkia runsaasti kokemuksia ja elämyksiä välillisesti, ilman omakohtaista kokemusta. Voidaankin kysyä tarvitsemmeko enää omakohtaista kokemusta.

## **II Yläkategoria: Altruismia**

Vanhempien tavoitteena on lapsen ohjaaminen autonomiaan ja altruismiin. Sekä psyykkistä että fyysistä tasapainoa pidetään tärkeänä lapsen kehittymisen kannalta. Vanhemmat pohtivat kasvatusta suhteessa arvoihinsa, arvot toimivat kasvatuksen viitoittajana. Ympäröivässä kulttuurissa ilmeneviä arvoja tarkastellaan kriittisesti suhteessa omaan arvomaailmaan. Omien arvojen välittäminen kasvatettavalle ei sulje pois dialogia, jolloin lapset voivat osallistua arvoihin liittyvään keskusteluun niillä edellytyksillä, joita heillä on. Altruistinen asenne leimaa vanhempien ajattelua, joten he korostavat omaksi itseksi kehittymistä henkisen kasvun kautta, muut ihmiset huomioiden. Vanhemmat pyrkivät integroimaan omat sekä lapsen tarpeet, toivoen samalla lapsen omaksuvan samanlaisen altruistisen asenteen suhteessa muihin ihmisiin.

Eri kulttuureissa pidetään eri asioita hyvänä ja tämä koskee myös kasvatusta. Individualistisissa kulttuureissa pidetään autonomiaa tärkeänä, jolloin ohjaavan kasvatustyylin paremmuutta korostetaan. Kollektiivisissa kulttuureissa yhteisön etu menee yksilön edun edelle, jolloin autoritaarista kasvatusta voidaan perustella yhteisön edun nimissä. Se mitä länsimaaisissa kulttuureissa pidetään oikeana kasvatustyylinä, voi saada eri sisällön muissa kulttuureissa. Kummallakin edellä mainitulla kasvatustyyllillä voidaan sosiaalistaa lapsi vanhempien arvomaailmaan, joka on sidonnainen myös ympäröivän kulttuurin arvomaailmaan. (Rudy, Grusec & Wolfe 1999.)

Altruistisilla vanhemmilla, kuten valtiollakin, on Brandonin (1999) mukaan vahvoja kannustimia nähdä lastensa menestyvän, ja siksi vanhemmat investoivat aikaa ja resursseja hoivatessaan lapsiaan. Useimmat vanhemmat jakavat valtion huolen siitä, että lapset elävät turvallisessa ympäristössä ja saavat koulutuksen. Koska vanhempien ja valtion tavoitteet käyvät yleensä yksiin, useimmat vanhemmat ovat valtion mielestä sopivia hoitajia lapsilleen. Vanhemmat mukautuvat rutiininomaisesti minimi lastenhoitostandardeihin, joten valtion tarvitsee vain harvoin puuttua perheiden toimintaan lasten puolesta. Edellä olevan kuvauksen perusteella saa valtiosta lähes inhimillisen kuvan, valtio on ikään kuin yksi vanhemmistä, joka pitää huolta lapsistaan. Edelleen Brandon jatkaa, että valtion kannalta ongelmia ilmenee vain, kun valtion ja vanhemman välillä ilmenee konflikti koskien lasten hyvinvointia. Konflikti tulee näkyväksi, koska vanhemman alhainen altruismin taso ei kohtaa valtion minimistandardeja. Valtion huomattessa merkkejä siitä, että lasta on laiminlyöty, päättää se vanhemman olevan sopimaton lastenhoidosta huolehtija. Tässä vaiheessa valtio miettii, kuinka se voi suojella ja pelastaa lapsen. Se arvioi, ovatko vanhemmat sopivia perustarpeiden tyydyttäjiä. Valtiosta tulee näin hoivaaja vanhempien ohelle tai tilalle. (Brandon 1999.)

## Arvoja ajassa

Yli kaksikymmentä vuotta sitten Hirsjärven (1981) tekemän tutkimuksen mukaan useimpien vanhempien ajattelu sijoittui päämääräluokituksessa konformistiselle tasolle. Erityisesti maaseudulla asuvien vanhempien ajattelu asettui konformistiselle tasolle. Noin puolet helsinkiläisistä korosti päämääriä, jotka asettuivat sosiaalisuutta ja itseensä tyytyväisyyttä korostavalle tasolle. Altruismia ja itseensä tyytyväisyyttä korostavalle tasolle käsitysten suhteen asettui erityisesti jyväskyläläisten vanhempien ajattelu, hieman harvemmin helsinkiläisten ja maaseudulla asuvien. Äidit, joilla oli lyhyt koulutus tai joilla oli neljä lasta tai enemmän tai jotka työskentelivät maatalouden parissa, korostivat päämääriä jotka liittyvät konformistiseen tasoon. (Hirsjärvi 1981, 159.) Tässä tutkimuksessa materiaalis-egosentriselle tasolle luokiteltavia käsityksiä kasvatuksen päämääristä omaasi viisi vanhempaa ja itsensä kehittämistä ja altruismia korostavan tason käsityksiä omaasi kahdeksan vanhempaa. Kaikki A-kategoriaan luokiteltuja käsityksiä omaavat vanhemmat asuvat samassa lähiössä lähekkäin ja suurin osa puolestaan B-kategoriaan luokiteltuja käsityksiä omaavista vanhemmista asuu lähiön ulkopuolella hajallaan. Hirsjärven tutkimuksen tulokset ovat mielenkiintoisia, kun niitä tarkastellaan lähes kaksikymmentä vuotta tutkimuksen suorittamisen jälkeen. Hirsjärven tutkimuksessa maaseudulla asuvien vanhempien käsitykset asettuivat jokseenkin samalle tasolle tai kategoriaan kuin käsillä olevassa tutkimuksessa lähiössä asuvien. Hirsjärven päämäärätasoluokittelu ei ole suoraan sovellettavissa tähän tutkimukseen, koska totesin käsitysten sijoittuvan B-kategoriassa osittain sekä toiselle että kolmannelle tasolle ja C-kategoriassa kolmannelle ja neljännelle tasolle.

Kaikki käsitykset ovat toisaalta asetettavissa samalle ”linjalle” jos ajatellaan, että jokaisen tulee itse määritellä tavoitteensa ja päämääränsä. Kukaan vanhemmista ei ole välinpitämätön lastensa hyvinvoinnista ja tulevaisuudesta, päinvastoin. Gerrisin (1994) tutkimuksessa nousi esille myös piittaamattoman perhe-elämän malli, jonka mukaan vanhempien ajattelua leimasi välinpitämättömyys, tiedostamaton elämän orientaatio sekä piittaamattomuus lastenkasvatuksesta. Siitä huolimatta, että ihmiset suosivat vakaata ja onnellista perhe-elämää, ei tämä Gerrisin mukaan merkitse sitä, että he myös onnistuisivat toteuttamaan ja ylläpitämään sellaista perhe-elämää. Hän myös toteaa, että vaikka länsimaaisissa yhteiskunnissa onkin tapahtunut merkittäviä perhemuotojen ja -arvojen muutoksia, tulkinnalle jonka mukaan individualisoituminen aiheuttaisi perheen tehtävien rappeutumista, löytyy hyvin vähän empiiristä näyttöä. Yksilöllistyminen ei näytä ilmenevän egoismina, narsismina tai hedonismina.

Tämänpä tutkimuksen yhteydessä ei voida puhua perheen tehtävien rappeutumisesta, mutta niiden osittaisesta siirtämisestä kuitenkin. Lasten kasvattaminen nykyisessä yhteiskunnassamme on vaativaa toimintaa. Kasvattajalla tulisi olla monipuolisia tietoja ja taitoja, jotta hän onnistuisi tehtävässään. Toisaalta kasvattaminen on myös raskasta. Jos arvomaailma on egoistinen, on helpompaa siirtää vastuuta muille. Osa vanhempainkurssille hakeutuneista vanhemmista koki tarvitsevänsä tukea ja tietoa liittyen lasten kasvatukseen ja vanhemmuuteen. Muutamilla heistä implisiittisenä tavoitteena oli lähinnä omien, osin ristiriitaisten kasvatukseen

liittyvien käsitysten vahvistaminen. Informaatiota voidaan tulkita selektiivisesti, jolloin poimitaan helposti ne elementit, jotka sopivat jo vallinneeseen ajattelumalliin. Värri (2000a, 25) mainitsee, ettei tavoiteltu itseys ole eettistä ja sosiaalisista ehdoista riippumaton. Vallitsevasta ajattelumallista voi olla vaikea irrottautua.

Hellsten toteaa, että omaksumamme maailmankuva ja arvojärjestelmä on pitkälti kulttuurimme, yhteisömme ja muiden elämäämme vaikuttavien tekijöiden muovaama. Tiedostamatta ympäristöstä omaksuttuja näkemyksiä voi olla vaikea erottaa itsenäisestä päätöksenteon tuloksesta. Hellsten korostaa, että jokaisen pitäisi pystyä perustelemaan sekä itselleen että muille miksi hänen omaksumansa arvot ja päämäärät ovat tärkeitä. Vähintäänkin olisi tiedostettava ne tekijät, jotka em. käsityksiin vaikuttavat. (Hellsten 1996, 60.) Vanhemmille oli ongelmallista kasvatuksen päämäärien ja arvojen pohtiminen. Varsinkin arvojen osalta tämä oli yllättävää, koska vanhempainkurssilla käsiteltiin arvoja kahdella eri kurssikerralla. Kasvatukseen liittyvät arvostuksen kohteet olivat naapureiden kesken yllättävän samanlaisia.

Ne vanhemmat, jotka ovat omaksuneet refleктоivan ajattelutavan, prosessoivat informaatiota laajasti vertaillen omia käsityksiään muihin vallitseviin ja tarjolla oleviin käsityksiin. Omaksi itseksi kasvu ja kasvun tukeminen ei sulje pois muiden ihmisten huomioimista. Tämä ajattelumalli on helppo synkronoida Värriin painottamaan periaatteeseen: ”Kasvatuksen periaatteena on kasvun auttaminen ja rohkaiseminen: lapsen sallitaan oman reviirinsä laajentamiseksi kokea maailman vastustusta, jota vastuuseen kasvaminen ja omaksi itseksi tuleminen edellyttävät”. (Värri 2000a, 30.)



## 9 KÄSITYKSIÄ LAPSEN PERUSOLEMUKSESTA

Kuudennen tutkimuskysymyksen mukaisesti käsittelen tässä luvussa vanhempien käsityksiä lapsen perusolemuksesta. Aiheeseen liittyvät käsitykset ovat osa kasvatusajattelun rakennusaineita. Vanhempien käsitykset niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat lapsen kasvuun ja kehitykseen, ovat tässä tarkastelun kohteena. Tutkin myös vanhempien käsityksiä valinnan mahdollisuuksista, sillä nykyisessä yhteiskunnassa on olennaista tiedostaa kasvatukseen ja kasvuun liittyvät valinnan mahdollisuudet tai niiden rajoitukset.

### 9.1 Ihmiskäsitys ja ihmiskuva

Käsitteitä ihmiskäsitys ja ihmiskuva käytetään usein synonyymeinä. Näillä käsitteillä voi kuitenkin olla myös eri sisältö, joten tarkastelen niitä lyhyesti. Rauhala (1983) erottaa ihmiskäsityksen (nature of man, conception of man, model of man) ihmiskuvasta, koska empiiriset ihmistieteet antavat vain osittaiskuvan ihmisestä oman tieteenalansa näkökulmasta. Hänen mukaansa eri tieteenaloja, esimerkiksi psykologiaa determinoi psykologinen osittaiskuvaus ihmisestä. Usein eri ihmiskäsitykset jaetaan monistisiin, dualistisiin, pluralistisiin ja monopluralistisiin. Tämä perusjako ei kuitenkaan ole selkeärajainen, vaan kaikissa edellä mainituissa käsityksissä voi olla piirteitä toisesta. Ihmiskäsitykset voidaan jakaa karkeasti myös seuraavasti: ihminen psyykkisenä ja henkisenä olentona, ihminen evoluutionäkökulmasta ja ihminen suhteessa todellisuuteen eli maailman osana. (Rauhala 1983, 14-15, 19, 22-23.) Tässä yhteydessä eri käsitysten syvällisempi tarkastelu ei ole tarpeen, koska haen vastausta siihen millaisena vanhemmat näkevät ihmisen perusolemuksen, enkä tarkastele varsinaisesti ontologista ulottuvuutta.

Ihmisen toimiessa suhteessa toiseen ihmiseen, hänen toimintaansa ohjaa tietynlainen käsitys tästä ihmisestä. Voidaan puhua yksilön yleisestä tai useille ihmisille yhteiseen, kaikkia ihmissuhteita sävyttävästä perusasennoitumisesta ihmiseen. Tällainen yksilön arkielämää ohjaileva ihmiskäsitys koostuu hyvin monista aineksista, kuten kulttuuriperinteestä, tavoista ja tottumuksista, arvostuksista ja normeista, erilaisista uskomuksista, ihmistä koskevista teoreettisista tiedoista, omista tiedostetuista ja tiedostamattomista kokemuksista jne. Se voi olla pääosaltaan tiedostamaton, subjektiivisesti väritty ja sitkeästi muutoksia vastustava. (Rauhala 1983, 26; 1989, 15-16. Hirsjärvi 1984, 74.) Nurmen (1996, 89) mukaan kasvatus toiminnan keskeisimpänä filosofisena perusteena on ihmiskäsitys, jonka hän määrittelee olevan kokonaiskäsityksen ihmisen olemuksesta, asemasta luonnossa ja yhteiskunnassa, käsitystä kehitysmahdollisuuksista ja koulutettavuudesta, sekä käsitystä ihmisen kehitykseen vaikuttavista seikoista. Nurmi käyttää ihmiskuva-käsitettä samassa merkityksessä kuin käsitettä ihmiskäsitys yleisimmin käytetään.

Käsitykset ihmisen perusolemuksesta eli ihmiskäsitys antaa raamit vanhempien kasvatusajattelulle. Ihmiskäsitykset ovat olleet varsin erilaisia, tarkasteltaessa niitä historiallisesta perspektiivistä. (Schaffer 1996, 233.) Värri (2000a) toteaa, että kasvattajan ratkaisuilla suhteessa yhteisönsä yleisiin kasvatuskäsityksiin on

varsinkin kasvatussuhteen varhaisvaiheessa ensisijainen merkitys. Hänen näkemyksensä mukaan kasvattajan ihmiskäsitykseen kuuluvat käsitykset mm. kasvatusideaaleista, kasvun tarkoituksesta, kasvatuksen mahdollisuudesta, kasvatusoikeudesta, kasvatusvastuusta ja -velvollisuudesta sekä kasvatettavan oikeuksista. Kasvattajan tieto kasvatuksen edellytyksistä, menetelmistä ja päämääristä pohjautuu edellä mainittuihin käsityksiin. Ihmiskäsityksensä perusteella vanhemmat tekevät kasvatukseen liittyviä valintoja. Kasvattajan ihmiskäsitys vaikuttaa syvällisesti hänen ja kasvatettavan suhteeseen, joten ihmiskäsityksen sisältöä olisi pohdittava ja kyseenalaistettava. Jos ilmenee ristiriitoja kasvatuksellisten lähtökohtien ja toiminnan tasolla, tulisi olla valmis muuttamaan käsityksiään. (Värri 2000a, 35, 37, 119, 121.) Värriin mainitsemia elementtejä olen tarkastellut aiemmin, lukuun ottamatta käsityksiä, jotka liittyvät kasvatuksen mahdollisuuksiin ja kasvatettavan oikeuksiin. Kasvatettavan oikeuksia en käsittele tässä erikseen, koska vanhempien käsitykset kasvatuksesta liittyivät myös oikeuksiin.

Patrikaisen (1997, 7) mukaan opettajan, toisaalta laajentaisin tämän tarkoittamaan yleisemminkin kasvattajaa, tulisi auttaa oppilasta eli lasta oman sisäisen todellisuuden rakentamisessa. Henkistä kasvua olisi tuettava eli tavoitteena tulisi olla realistinen minäkuva, terve itsearvostus ja ehjä maailmankuva. Se kuinka edellä mainittuihin ”vaatimuksiin” vastataan, tai voidaan vastata, riippuu kasvattajan ihmiskäsityksestä ja hänen oppimisteoreettisen ja pedagogisen ajattelunsa laadusta. Tämän tutkimuksen yhteydessä voidaan puhua pikemminkin vanhempien kasvatusajattelusta. Olennaista on myös miten kasvattaja tiedostaa yhteiskunnallisen kehityksen tulevaisuuden kuvat ja kuinka hän suhteuttaa ne kasvatukseensa. Yhteiskunnan muuttuessa siis myös sisältöjä tulisi ”päivittää” vastaamaan nykyisiä tarpeita, joista ehkä tärkeimpiä olisi tasapainoisen psyykkisen kehityksen tukeminen.

Hirsjärven (1982) mukaan kasvattajan ihmiskäsitys sisältää monenlaisia elementtejä, jolloin on syytä pohtia mihin tutkimusongelmiin voidaan empiirisesti vastata. Ihmiskäsitystarkastelun lähtökohtia ovat: 1) ihmisihanteita ja kasvun päämääriä koskevat käsitykset 2) välttämättömyyskäsitykset: kasvatuksen ja opetuksen välttämättömyys tai tarpeellisuus 3) mahdollisuuskäsitykset: tarvitseeko lapsi ulkopuolista tukea kasvussaan 4) oikeutusta koskevat käsitykset: onko mahdollista ratkaisevasti vaikuttaa lapsen kasvuun. (Hirsjärvi 1982, 5-6.) Kasvun päämääriä käsittelin arvojen yhteydessä, välttämättömyyskäsityksiä kasvatuksen yhteydessä, joten tutkimuksen kohteena tässä ovat mahdollisuuskäsitykset sekä käsitykset siitä, onko mahdollista vaikuttaa lapsen kasvuun.

## **9.2 Valinnan mahdollisuuksista**

Onko meillä mahdollisuus valita elämänpolkumme ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat? Determinismi määritellään näkemykseksi, jonka mukaan kaikilla tapahtumilla on syynsä. Todellisuutta säätelevät sitovat lainalaisuudet, josta seuraa, että kaikki tapahtumat ovat periaatteessa ennakoitavissa. Jyrkän deterministisesti nähtynä menneisyys ja tulevaisuus tunnetaan kokonaan. Siis tuleva elämäkulku voitaisiin ennustaa pääteltynä määrätyistä ennusmerkeistä käsin. Jos nähdään, etteivät mitkään ihmisen valinnat voi vaikuttaa maailmanmenoon, päädytään fatalismiin.

(Saarinen 1994, 246; von Wright 1996, 147.)

Vastakkaisen näkemyksen mukaan subjekti luo itse oman elämänsä, yksilöllä on vapaa tahto ja mahdollisuus ylittää välittömät ulkoapain johtuvat syyt. Tällöin yksilö on vastuussa omasta käyttäytymisestään ja oman elämänsä rakentumisesta. Kolmas näkökulma on näiden kahden edellisen sovellus; on olemassa mahdollisuus vapaaseen valintaan, mutta sen toteutumisehdot ovat ennalta määrittyneet. Tiettyjen ehtojen täytyessä vapaa valinta voi toteutua. Keskeistä on, ovatko valinnat pakonomaaisia, reaktiivisia vastineita ulkoisiin ehtoihin vai responsiivisia (vrt. reflektiivisiä) valintoja, jolloin vapaa tahto toteutuu. (Symington 1990, 71-95.) Siltala puhuu (1999) determinismin murtamisen mahdollisuudesta; kokemusrakenteiden muuttamiseen voidaan vaikuttaa sisäisen psyykkisen työn lisäksi reilulla pelillä, ponnistuksen ja palokkeen selkeällä suhteella sekä hallittavalla toimintaympäristöllä.

Airaksinen (1999, 171-173) muistuttaa, että on tärkeää pysytellä erossa liian yksinkertaisesta sosiaalisen determinismin ajatuksesta, jonka mukaan ympäristö määrää valinnat ja mahdollistaa niiden ennustamisen. Yhteiskunta, kulttuuri ja normit selittävät osin ihmisen käyttäytymistä, mutta eivät mahdollista ennustamista yksittäistapauksissa, sillä yksilö on aina vapaa ja ainutkertainen. Kun ihminen on toiminut, kulttuurin antama malli ja sen luoma paine käyvät teon selityksestä. Ihmisen käytöksen selittäminen ja ymmärtäminen ei onnistu muuten kuin viittaamalla siihen ympäristöön jossa hän elää: ”kaikki kantavat nahkaansa tatuoituna oman sosiaalisen maailman karttaa.”

Minuuden pirstaloituminen ja sen jatkuva aktiivinen muokkaaminen on aihe, joka on herättänyt runsaasti keskustelua. (Giddens 1999; Puolimatka 1999a; Airaksinen 1999.) Pari vuosikymmentä sitten minuuden kehittymisen yhteydessä ei käytetty termiä muokkaaminen, koska minän ajateltiin kehittyvän lapsuuden aikana vuorovaikutussuhteessa vanhempien ja lasten välillä, perimän ja ympäristön vaikuttaessa myös kehitykseen. Psykologian näkökulmasta kehityksen katsottiin voivan vääristyä esim. vääränlaisen kasvatuksen tuloksena. (Pulkkinen 1984; 1994; 1997.) Nyt jo varhaisnuoret pyrkivät aktiivisesti muokkamaan minuuttaan kohti yleisesti hyväksyttyä tai oikeammin suosittuja malleja. Valinnan mahdollisuuksien runsauden keskellä ei välttämättä osata enää valita. Toisaalta nykyinen minän muokkaaminen on ulkoista, sisäinen tasapaino unohtuu ja juuri tämä aiheuttaa ahdistusta ja epävarmuutta. Olennaista ei ole välttämättä omaksi itsekseen kehittyminen, vaan itsensä kehittäminen muiden määrittelemään suuntaan. Elämäntyö voi olla tärkeämpää kuin psyykkinen eheys.

Giddens näkee, että tulevaisuudessa ongelmaksi saattaa muodostua henkilökohtainen merkityksellisyys, koetaan ettei elämällä ole tarjottavaa. Taustalla on moraalisten kysymysten tukahduttaminen jokapäiväisessä elämässä. Eksistentiaalinen eristäytyminen on pikemminkin eristäytymistä moraalista lähteistä, jotka ovat tärkeitä, jotta voi elää täyttä ja tyydyttävää elämää, kuin yksilöiden eristäytymistä toisista. (Giddens 1999, 9, 201-202.) Media tuntuu vaikuttavan yhä enemmän ihmisten ajatteluun ja käyttäytymiseen. Kumpi nykyään hallitsee ihmistä: tekniikka vai ihminen itse? Aidon minuuden rakentuminen voi häiriintyä, jos ajalehditaan mediavirran mukana ilman omaa pohdintaa ja kokemusta elämään liittyvistä kysymyksistä. (Jallinoja 2000.) Eheä ja oikea käsitys minästä on edellytys autonomialle. Jotta pystyy vastustamaan negatiivisia vaikutteita, tulee yksilöl-

lä olla ”työkaluja” siihen. Puolimatka (1997, 306) toteaa, ettei autonomiaa kasvattaminen tarkoita kasvatusta ilman auktoriteettia, eli lasten elämää tulee ohjata. Kasvatuksessa tulee käyttää valtaa, jotta on jotain, jota vastaan kapinoida. Edellytys minän tasapainoiselle kehitykselle on rajojen olemassaolo. Käsitykset arvoista ja moraalista eivät voi syntyä tyhjiössä, vaan tarvitaan kasvatusta.

### 9.3 Vanhempien käsityksiä lapsen perusolemuksesta

Kartoitin vanhempien käsityksiä sekä lapsen, että aikuisen perusolemuksesta. Kaikki vanhemmat katsoivat aikuisella olevan kehitysmahdollisuuksia, joten lineaarisen tulkinnan mukaan oppiminen ja kehittyminen esimerkiksi vanhempainkasvatuksen avulla olisi mahdollista. Kuten eräs vanhemmista totesi: ”Sen takia sitä noita kurssejakin käy kun haluais olla aina vähän parempi ihminen ja vanhempi”. Toisaalta vaikka vanhemmat katsovat voivansa kehittyä, ei se tarkoita muutosta käyttäytymisessä, kuten olen aikaisemmin todennut. Päätin jättää aikuisen olemuksen tarkastelun hyvin suppeaksi, koska totesin vanhempien muodostavan yhteyden lapsen ja oman kehityksensä välille.

Nykyisessä yhteiskunnassa on tärkeää pohtia, missä määrin vanhemmat katsovat voivansa ohjata ja vaikuttaa lapsen kasvuun, kehitykseen ja valintoihin. Dialogisuus on tässäkin kohdassa tärkeää, sillä lapsen tulisi voida osallistua häntä koskevaan päätökseen tekoon siitä suhteessa kuin hänellä on edellytyksiä siihen. Tässä päädytään kuitenkin samaan ongelmaan kuin kasvatuksen hyvän määrittelyssä. Yleispätevää määritelmää siitä mitä on hyvä kasvatus ei ole, eikä myöskään voida tarkasti määritellä tiettyä ikää, jolloin lapsen mielipiteet voidaan ottaa huomioon täysimääräisesti. Vanhemmilta voidaan vain toivoa herkkyyttä lapsen tarpeille. Toisaalta juuri vanhempien tehtävä on rajoittaa valinnan vapautta, jotta lapsesta kasvaisi tasapainoinen yksilö.

Erilaisia filosofisia ihmiskäsityksiä on useita, mutta nykyisin ne ovat useimpien yksilöiden kohdalla sekoitus useista eri käsityksistä. Esimerkiksi uskonnollinen evankelisluterilainen käsitys elämästä ei enää merkitse välttämättä uskoa lapsen syntisyydestä, joka tulisi kitkeä pois. Kukaan vanhemmista ei kuulunut myöskään mihinkään uskonlahkoon, joka olisi saattanut ohjata käsityksiä ilman omaa reflektointia. Luokittelu perustuu vanhempien käsityksiin lapsen olemuksesta, niistä tekijöistä joiden he ajattelevat vaikuttavan lapsen kehitykseen.

Taulukko 7. Vanhempien käsityksiä lapsen olemuksesta

<b>Kategoria I</b> Osittain fatalistinen	<b>Kategoria II</b> Autonominen
A) Kohtalo kuljettaa, luonne antaa raamit, virikkeetkin vaikuttavat <b>3,4,5,6,7,8,9,11,14,17</b>	B) Omat valinnat ohjaavat <b>1,2,10,12,13,15,16</b>

Vanhempien käsitykset voidaan jakaa kahteen ala- ja yläkategoriaan. Monet vanhemmista näkevät lasten kehittyvän ja käyttäytyvän perimän antaman koodin mukaisesti ajalehtien. Osa puolestaan katsoo kasvatuksen olevan tärkeää, jotta lapses- ta kehittyisi autonominen vastuullinen yksilö.

### 9.3.1 Kohtalo kuljettaa, luonne antaa raamit, virikkeetkin vaikuttavat

Tässä kategoriassa olevien käsitysten mukaan lapsi on yksilö ja jokaisella heistä on tietty perusluonne, joka ohjaa käyttäytymistä. Vanhemmat voivat vaikuttaa kehitykseen jossain määrin, mutta jotkut yksilöt ovat, kuten eräs äideistä kuvasi: ”kovapäisempiä kuin toiset, eikä sille voi mitään”. Ympäristön nähdään vaikuttavan iästä riippuen ja sen merkitys lisääntyy lapsen kasvaessa. Lapset tarvitsevat erilaisia virikkeitä ja oppivat pääasiassa ottamalla mallia aikuisista. Sopivan ruoan ja unen mainittiin myös olevan lapsen kehityksen kannalta olennaista. Tunteilla nähdään olevan vahva merkitys sekä lasten että vanhempien toiminnan ohjaajana. Vanhemmat ajattelevat kodin suojaavan, mutta eniten vaikuttaa se kuinka kohtalo vie ja millainen luonne lapsella on. Kasvuun vaikuttaa myös se, miten omat voimavarat riittävät ja miten yhteiskunta järjestää mahdollisuuksia. Yksi vanhemmista luottaa erityisesti lasten ystävien kasvattavaan vaikutukseen ja toinen pelkää ajautumista huonoon seuraan. Käsityksiä kuvaa hyvin termi ajalehtiminen.

H: // Se on aika paljon tuuristakin kiinni sitten, et mikä on se talo ja ystäväpiiri. Ja kyllä se koti sitten kuitenkin vaikuttaa siihen että.. Onks se lapsen luonne, et jos on heikko luonne niin meneekse sitten mukaan, vaikka ois kuinka hyvä pohja ja turvallisen pohjan saanu ja rakastavat vanhemmat niin... // Ainakin tossa meidän suvussa on käynyt niin, että pidetään jälkeläisistä huolta, et on hyvä malli siinä että.. Ei jätetä yhteiskunnan kasvatettavaksi. En tiedä sitten, riippuu siitä kuinka se kohtalo vie, mitkä tulee olemaan ne voimavarat itsellä tulevaisuudessa.. Itsellä.. miten yhteiskunta järjestää, miten ite oma elämä menee eihän sitä koskaan tiedä // (3)

Vanhempien käsitykset ovat usein dikotomisia, toisaalta kohtalo vie, mutta kasvattajan vaikuttamisen tarpeellisuus tiedostetaan. Tosin itseä ei välttämättä koeta kasvattajana, vaan esimerkiksi seuraavan esimerkin vanhempi tarkoittaa kasvatusalan ammattilaisia. Vanhemman käsityksen mukaan jos lapsilla olisi kavereita, he tasoittaisivat omien lasten luonnetta ja samalla kasvattaisivat.

J: Mitkä asiat vaikuttaa siihen millainen lapsesta tulee?

H: No tietystikin se minkälaisen luonteen se on saanu ihan noin alunperinkin.. Ihmiset on temperamentiltaan niin kovin erilaisia ja.. Sitten se on tää kasvatus.. mun mielestä.. Minkälaiset kasvattajat sillä on... // (viittaa ammattilaisiin.) Tottakai sit vaikuttaa tää kaveriseura.. varsinkin.. tämmösiin vähän heikompiin lapsiin.. Ne alkaa muuttumaan niitten kaltaseks.. ja sit taas päinvastaisesti, jos on oikee hyviä kavereita ja kivoja niin tämmönen vähän vaikeempi tapaus saattaa muuttuakin niitten kaltaseks.. Uskon hirveesti tämmösiin.. kavereittenki kasvatus tehtävään.. Ne ei niinku sanan mukaisesti kasvata, mutta ne kasvattaa tietämättään.. Niin, sen takii mä oon surru tän vanhemman pojan kanssa kun hän ei halua kavereita .. Hänelle jää ainoastaan tää pikkuveli, mutta se oi oo ollenkaan sama.. Se ei oo kypsää, ku se on nuorempi.. ja sitte tämmöselle villille ja tämmöselle tekis hirveen hyvää joku pari vuotta vanhempi.. Pystyis oleen semmonen esikuva.. (14)

Jos kasvatuksesta luovutaan jää enemmän tilaa ajelehtimiselle. Vaikka ajelehtimisen katkaisevat välillä perimän mukanaan tuomat kyvyt ja rajoitteet, vanhempien viitoittama väylä jää puutteelliseksi. Lehtovaaran ja Värin mukaan, jotta lapsi kasvaisi omaksi persoonakseen, tulee hänelle antaa mahdollisuus reflektoida sitä. Lapsi tarvitsee inhimillistä kasvuaan tukemaan ihmisyhteisön, jossa tällainen itsereflektio toteutuu ja joka myös kannustaa ja rohkaisee lasta siihen ja sille perustuvaan itseohjautuvuuteen. Tämän olisi oltava samalla kasvatuksen päämäärä, omaksi itseksi tuleminen. Jotta ihmisen auttamiseen tähtäävä toiminta ansaitsee nimen ”kasvatus”, sen tulee tähdätä siihen, että lapsi saavuttaa vastuullisen itseohjautuvan otteen omasta elämästään. (Lehtovaara 1992, 331; Väri 2000a, 22.) Vanhemmat pitävät virikkeiden ja sopivan ympäristön tarjoamista tärkeänä, vaikka yksilöä pidetäänkin historiansa vankina.

H: No tottakai siis perimällä on aika suuri osuus, jos sä oot tyhmä ni sä oot tyhmä .. Mut kyl sit noilla virikkeillä ja ympäristöllä on aika paljon merkitystä, että tyhmästäki voidaan saada aika kultivoitunuki henkilö jos sille vaan virikkeitä tarjotaan tai päinvastoin.. Et onhan se ympäristönsä ja oman kasvatuksen ja koko tän historiansa vanki tää ihminen... // Nii et tottakai pitäis tukea erilaisin tavoin sitä sen kasvamista niinku sellaseks kunnan kansalaiseks tarjoamalla erilaisia mahdollisuuksia harrastaa ja toimia ja toteuttaa itteään.. niinku omana ittenään. Et jos on hidas ja kömpelö, ni sit keksii jotain sellasii juttuja et missä ei sit tarvita sellasta nopeutta.. Se vois olla sit kemisti, joka sit tutkii sellasii juttuja.. //

J: No vaikuttaaks yhteiskunta siihen, millanen ihmisestä tulee?

H: Kyllähän se yhteiskunta, siis jos tosiaan leimautuu joku paikka (asuinalue) ni.. (6)

Oman kodin tarjoamia virikkeitä ei kuitenkaan pidetä riittävänä, vaan yhteiskunnan velvollisuus on tarjota lapsille virikkeitä ja mahdollisuuksia. Alle kouluikäisten kohdalla se tarkoittaa päiväkotihoidtoa.

J: Sulla on vanhempi lapsi päiväkodissa, miksi sä päätit viedä sen sinne?

H: Et sil on kavereita siellä ja kaikkee, että se tekee sille hyvää. En mä sille kotona kuitenkaan pysty antamaan sille kaikkee sitä, mitä siellä on. Ne menee kaiken maailman retkille ja.. kaikkee tällasta. Ne kävi eilen ravintolassa syömässä ryhmän kanssa ja kaikkee tällasta näin. Että tottakai se lapsi tarttee sitä, vaikka muutenki ollaan tässä yhdessä ulkona muiden kanssa. Mut on se niin erilaista.. // Emmä vaan vois kuvitella että mä pitäisin ihan koko päivän sitä kotona... Emmä pysty antaa sille kaikkee, enkä mä jaksa.

J: On se hyvä, että on erilaisia vaihtoehtoja.

H: Joo, joo tietenki joo.. toiset on sen luonteisii et ne pystyy kokoajan touhuamaan ja kaikkee.. (vanhemmat)//

H: Silloin ku toi Sanna oli vauva, mä en koskaan tiennyt mitä se haluu.. voi herrajestas.. emmä osannu tulkita ollenkaa et onks sillä nälkä vai mitä se oikeen halus. Kaikki piti olla hyvin ja vatsa täynnä ja joku kuitenkin. Kuitenki hirveen kiltti se kuitenkin oli, et ei se mitää. Välillä meni vaan hermot ku ei tiennyt mitä se meinaa.

Nyt mä annan tälle ruokaa jo enneku se alkaa huutamaan.//

H: .. Millanen on lapsi.. ottaahan ne hirveesti mallia vanhemmistaan ja muista. Kyllä ne on vähän niinku laumaeläimiä, et ne tekee niinku muutkin. (7)

Jälkimodernissa maailmassa lapsuuden olosuhteet ja niiden merkitys määrittelevät pitkälti yksilön identiteetin ominaisuuksia. Jos identiteetin rakentamiseen on saanut tukea lähiympäristön aikuisilta, on yksilö kyvykkäämpi tekemään valintoja muuttuvissa elämäntilanteissa ja yhteiskunnallisissa oloissa. Toisaalta osa vanhemmista kokee yhteiskunnan painostavan päätöksien teossa. Seuraavan esimerkin vanhemman kuvauksen mukaan yhteiskunta vaikuttaa nykyään liikaa lapsiin (ja aikuisiin). Hänen mukaansa osaamista painotetaan liian varhain, lapsilla on liikaa virikkeitä ja yhteiskunnalliseen järjestelmään pitää päästä mukaan liian varhain.

J: Millaiset kehitysmahdollisuudet lapsilla nykyään on?

H: Nykyään.. Hyvät ne ois, jos kaikki menis ihan hyvin.. Siis hyvät mahdollisuudet on joo kyllä mutta tota.. Lapsilla on liikaa vaihtoehtoja, liikaa virikkeitä tai niinku. Ja pyritään antamaan sille lapselle, et sillä ois hirveesti kaikkii harrastuksii ja kävis siellä ja täällä ja on niinku kaikki mahdolliset pelit ja vehkeet.. Must se lapsi ei kuitenkaan tarvii sitä.. //

J: Vaikuttaaks sun mielestä tää yhteiskunta siihen millanen lapsesta tulee?

H: ..Vaikuttaa vähän liikaaki, välillä tuntuu.. No joka tuutista tulee kaiken näköstä mitä pitää osata ja tehdä ja miten käyttäytyä ja.. Tulee semmonen tunne, et pitää päästä tähän systeemiin mukaan kauheen pienenä niinku kaikkeen. (4)

Hirsjärven (1981, 177) luokittelussa tämän kategorian käsitykset sijoittuisivat osittain tasolle, jota Hirsjärvi kuvaa selkiytymättömäksi näkemykseksi. Vanhemmilla on erilaisia käsityksiä lapseen vaikuttavista tekijöistä, mutta heille on ongelmallista ratkaista eri käsitysten välistä ristiriitaa. Jos ajatellaan ihmisen olevan osa luontoa, taustalla voi olla ajatus siitä, että ihmisluontoa ei voi muuttaa eli perimä ohjaa yksilön kasvua. Kategoriaan sisältyvien käsitysten pohjalta voidaan todeta monen vanhemman ajattelevan juuri näin. Maltillisemman näkemyksen mukaan ihmisen kehitykseen oletetaan vaikuttavan sekä perimän että ympäristön. Muutamat haastattelemistani vanhemmista totesivat, että ympäristö vaikuttaa yhä enemmän lapsen kasvaessa. (Hirsjärvi 1985.) Toisen tason sisältökuvauksessa Hirsjärvi mainitsee vanhempien korostaneen lapsen riippuvuutta vanhemmistaan, jolloin huolenpitoa pidettiin tärkeänä. Hoitamiseen nähtiin kuuluvan mm. riittävän ruoan ja unen turvaaminen sekä sairaan lapsen hoito. Käsitykset jäivät melko käytännölliselle tasolle, kuten tässäkin kategoriassa. Viimeisen tason sisältökuvauksen mukaan lasta kuvattiin mm. avoimeksi, vilpittömäksi, luonnolliseksi, itsekeseiseksi ja epävaakaaksi. Lapsen aktiivisuutta ei juurikaan tuotu esille. (Hirsjärvi 1981, 177-178.) Jos lapsen ajatellaan ohjautuvan esimerkiksi kuten laumaeläin, eikä oteta omia vaikutusmahdollisuuksia huomioon, toimivat vanhemmat kriittikittömästi seuraten muiden toimintaa. Jos lapsen kasvua ei ohjata kohti kriittisesti ajattelevaa toimijaa, saattaa hänestä kehittyä epäautenttinen henkilö. Autenttisuuden puute johtaa siihen, että henkilö muuttaa käsityksiään helposti toisten mielipiteiden mukaan. (Pietarinen 1994, 22.)

### 9.3.2 Omat valinnat ohjaavat

Vanhempien käsitykset poikkeavat edellisiin verrattuna varsinkin siten, että ihminen nähdään kokonaisuutena, jonka kehitykseen vaikuttavat perimä, joka antaa raamit, koti, ympäristö ja myöhemmin oma valinta. Kaikilla on mahdollisuus kehittyä, sillä koko elämän ajatellaan perustuvan kasvatukseen ja kasvamiseen. Kasvamisen katsotaan olevan jatkuva prosessi ja on tärkeää, että jokaisen annetaan kasvaa omaksi itsekseen, jotta he löytäisivät oman paikkansa elämässä. Aikuisten nähdään olevan mallina myös kaikille lapsille.

H: Joo siis mä nään kyllä kasvamisen prosessina enkä minään tietyn ikäjakson aikana tapahtuvana tai et alusta lähtien ihminen kasvaa ja kehittyy - välillä taantuu ja niin poispäin mut että se on kuitenkin jatkuva muutostila // Ihminen on kokonaisuus, kyllä se niin on, että.. Ei voi mitään osiota jättää pois, että ei joku muu osio siinä ihmisessä kärsis taikka, jos jossain tapahtuu, jotain muutoksia niin kyllä se vaikuttaa muihinkin.. Ihminen on semmonen psykofyysinen kokonaisuus. // Tietysti lapsella ehkä enemmän vaikuttaa se ympäristö sit siinä minkä verran lapselle annetaan mahdollisuuksia rakentaa niitä työkaluja.. Mutta jos niinkun.. annetaan hyvät mahdollisuudet siihen tai vaikka ois huonommatkin niin niillä on siltikin jossain vaiheessa mahdollisuuksia.. Mahdollisuus ehkä saada semmoseen ihmiskontakteja, tai muuta jolla hän pystyy sitten vahvistaa niitä heikommalle jääneitä alueita.. Kyllä mä uskon, että koko ihmisen iän vauvasta hautaan on mahdollisuus kehittyä että.. (1)

H: Kyllä jokaisella ihmisellä on aina itellään se merkitys.. Miten siin elämässä käy.. suurin osa asioista on kuitenkin semmosii et niistä voi itse päättää.. Aina valintojahan aina tehdään.. (12)

Jokainen ihminen on vastuussa teoistaan ja toiminnastaan, joita toivottavasti ohjaavat etiikan normit. Moraalinen vastuu edellyttää vapaan tahdon eli kyvyn tehdä valintoja (Airaksinen 1999, 148-149.) Vanhempien mukaan yksilöt voivat itse vaikuttaa elämänsä kulkuunsa valintojen kautta. Mahdollisuudet ovat laajat, ja jos jotkut kyvyt ovat heikompia kuin muut, voi niitä kehittää. Synnynnäiset ominaisuudet eivät ole rajoittavia.

H: Että uskaltaa ajatella asioista eritavalla, että ei tarvii niinku.. yritetään miettiä vaihtoehtoja.. opettaa kyseenalaistamaan ja että hei aina näissä asioissa on se toinenki puoli et ku me vaan keksitään se.. Semmosella ajattelulla voi ehkä yrittää vaikuttaa siihen lapseen, että se rupeis ajattelemaan vähän luovemmin eikä kangistus kaavoihin.

J: Mitä sä luulet minkä verran yhteiskunta ja ympäristö vaikuttaa siihen millanen lapsesta tulee?

H: Kyllähän nekin vaikuttaa, just siinä vaiheessa kun.. Nyt meidän lapset on niin pieniä, että me voiaan vaikuttaa hirveesti siihen. Ja nämähän on tärkeitä vuosia, mutta ku ne rupee kasvamaan ja niille rupee tulee kavereita niin ne rupee ottaa



mallia myös muista ihmisistä ja sitte ku ne lähtee kouluun.. Niin siellä tulee myös.. Aina se kasvaa se piiri mistä ne saa sitä mallia.. ja siksi se on niin mahottoman tärkeä se koti, mutta myös se ympäristö // Mutta kyllä mä jotenki haluan uskoa, että vanhemmat pystyy aika paljon vaikuttamaan siihen, että ne lapset sitten osaa ajatella siinä vaiheessa ku ne on jotain tyrkyttämässä.. Ne osaa ajatella omilla aivoillaan.. Osaa sanoa ei.. (2)

Vanhempien käsityksissä näkyy ajatus siitä, että ihminen on ainakin tietyissä rajoissa vapaa ja häntä voidaan pitää vastuullisena tekemistään valinnoista. Ihmisellä on arvo sinänsä, häntä ei tulisi käsitellä vain välineenä tai persoonattomana materiaalina. Ihmisen yksilöllisyys on myös otettava huomioon tehtäessä häntä koskevia ratkaisuja. Ihmiselle nähdään kuuluvan eräitä perusoikeuksia, joita yhteiskunta, yhteisö tai toinen ihminen eivät saa häneltä riistää. (Hirsjärvi 1985, 77.) Lapsen itseytymisen tukeminen on vanhempien tehtävä, ei muokkaaminen.

H: Kyllä tietenkin jotain vaikuttaa, mimmoseks on ite tullu, millasen perimän on ite saanu. Kyllähän se... Se on se perusvire, mutt kyllähän ihminen voi muuttua siitä. Jos haluaa, niin voi hirveesti kehittää itseänsäkin.  
J: Jos kehittää itseään, niin miksi sitten kehittää? Onko jotain tavoitteita?  
H: Jos kokee, että on joku asia jota haluaa tehdä tai esimerkiksi joitain heikkouksia karsia pois.. Riippuu mitä valitsee. (15)

Neljännellä tasolla Hirsjärven (1981) luokittelussa korostus oli lapsen aktiivisuudessa. Lasta kuvattiin luonnostaan uteliaaksi, aktiiviseksi ja energiseksi. Viidennellä tasolla lapsen yksilöllisyyttä sekä sen huomioon ottamista korostettiin. Lasta luonnehdittiin luovaksi persoonallisuudeksi. (emt. 177-179.) Tässä kategoriassa nousivat esille edellä mainitut käsitykset. Vanhemmat pohtivat lapsen perusolemusta ja niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen kehitykseen ja kasvuun. Varsinkin sen asian tiedostaminen, voiko yksilö vaikuttaa siihen millainen hänestä kasvaa ja käsitykset siitä voiko kasvatuksella vaikuttaa suuntaa antavasti kasvatettavaan, on olennaista. Pietarinen (1994, 22-23) korostaa henkilön autenttisuuden merkitystä. Autenttinen henkilö tietää mikä on oikein tai väärin, hyvää tai pahaa. Autenttinen yksilö pyrkii toimimaan oman harkinnan mukaan, joka perustuu tiedollisiin käsityksiin, arvostuksiin, ihanteisiin, arvoihin, preferensseihin ja haluihin. Tämä edellyttää kykyä vaikuttaa niihin tekijöihin, joihin toiminta perustuu. Tässä kategoriassa ilmenevien käsitysten pohjalta voidaan todeta, että vanhemmat painottavat yksilön kykyä kasvaa autenttiseksi yksilöksi. Rauhalan (1978; 1983) mukaan ihminen on kokonaisuus, jonka kasvuun sekä toimintaan vaikuttavat monet eri tekijät. Sama käsitys ilmenee myös vanhempien vastauksissa.

## 9.4 Fatalismia ja autonomiaa, taustalla uskomukset

Vanhempien käsitysten pohjalla on kaksi toisistaan poikkeavaa ajattelutapaa. Yli puolet heistä olettaa ”kohtalon” ohjaavan osittain lapsen kehitystä, loput uskovat enemmän subjektin mahdollisuuksiin vaikuttaa tulevaisuuteensa.

## I Yläkategoria: Osittain fatalismia

Vanhemmat uskovat lapsen kehityksen olevan paljolti riippuvainen tekijöistä, joihin he eivät voi varsinaisesti vaikuttaa. Ajattelun taustalla on osittain fatalistinen elämäntavotus. Jos yksilön ajatellaan toimivan joko sisäisen viettijärjestelmän ohjaamana tai ulkoisten tekijöiden johtama, eikä luoteta omiin kykyihin tekojen suuntaajana, on helppo antautua tunteiden viettäväksi. Vastuu siirtyy tällöin osittain yksilön ulkopuolelle. Kasvattajan mahdollisuudet suunnata lapsen kasvua nähdään rajoitteisina. Puolimatka (1999a) kritisoi nykyistä ajattelutapaa, joka koskee normaalia ja epänormaalia käyttäytymistä. Epänormaalin käytöksen selitetään johtuvan psyykkisistä ominaisuuksista, perimästä, sosiaalisesta taustasta jne., jolloin moraalinen näkökulma jää joko huomioimatta tai vähälle huomiolle. Ihminen itse ei ole vastuussa, vaan syytä etsitään ja löydetään muualta. Moraalikasvatuksesta ollaan siirrytty normaalistamiseen. Mikäli ihmisen ajatellaan olevan moraalisesti vapaa ja vastuullinen, ei esimerkiksi tausta determinoi käyttäytymistä. Jos ihmistä ei kohdella moraalisenä olentona, viedään häneltä vapaus ja vastuu. (Puolimatka 1999a, 275-279; ks. Ojakangas 1998.) Giddens (1999, 73) toteaa sarkastisesti, että omasta elämästä vastuunottaminen sisältää riskin, sillä se tarkoittaa erilaisten avoimien mahdollisuuksien vastakkain asettelua ja niiden kohtaamista.

Tähän tutkimukseen osallistuneista vanhemmista lähiössä asuvat ovat enemmän taipuvaisia fatalismiin kuin muualla asuvat. Yhteisön jakamassa ihmiskäsityksessä vaikuttavat tiivistyvän yhteisön intersubjektiiviset arvot ja normit, jotka samalla asettavat kasvatukselle sen yhteisölliset arvopäämäärät ja rajoitukset. Kasvattaja ja kasvatettava ovat samalla suhteessa ajallis-sosiaaliseen tilanteeseen, joka on yhteisön jäsenille yhteinen. Nämä käsitykset eivät kuitenkaan tarjoa sellaisenaan oikeaa mittaa hyvälle. (Värri 2000a, 34-35.) Yksilöt ovat pikemminkin tapahtumien ja etukäteen rakennettujen olosuhteiden vankeja, kuin oman elämänsä subjekteja. Äärimmillään vietynä fatalismi tarkoittaa tapahtumien hyväksymistä sellaisena kuin ne eteen tulevat. (Giddens 1999, 72-73, 112.)

Tutkimukseen, jossa tutkittiin vanhempien ajatuksia lapsista, osallistui 34 alle kouluikäisen lapsen vanhempaa kahdestakymmenestä perheestä eräästä pienestä kunnasta Ruotsista. Kontrastiryhmänä oli seitsemän perhettä Tukholmasta joilla oli kahdeksan-vuotias lapsi. Tulokset olivat saman suuntaisia kuin tässä tutkimuksessa. Useimmilla vanhemmilla on kuva siitä millainen heidän lapsensa on. Lasta ei nähdä ikäluokkansa tai sukupuolensa edustajana, vaan monet vanhemmat pitivät lapsiaan yksilöinä, joten he eivät ole halukkaita yleistämään kuvauksiaan lapsista. Koska lapsia pidetään persoonallisuuksina, ei heitä voi myöskään kasvattaa samalla tavalla. (Hallden 1992, 41, 44, 50) Tämä ei kuitenkaan Halldenin mukaan sulkenut pois vanhempien halua sosiaalistaa ja sopeuttaa lapsensa ulkomaailmaan, joka onkin merkittävä ero verrattuna tämän tutkimuksen tuloksiin. Neljäsosa tähän tutkimukseen osallistuneista vanhemmista ajattelee, ettei yhteiskuntaan sosiaalistaminen kuulu heille, vaan se nähdään instituutioiden tehtävänä.

## II Yläkategoria: Autonomiaa

Lapsen nähdään olevan psykofyysinen kokonaisuus. Vanhemmat ajattelevat, ettei kukaan voi tehdä perustavia valintoja yksilön puolesta, vaan jokaisen tulee kantaa vastuu teoistaan ja tulevaisuudestaan. He myös luottavat kasvatuksen mahdollisuuteen ja merkitykseen. Lasta tulee ohjata kohti omia päämääriä. Ihminen voi vaikuttaa luonteensa muotoutumiseen ja tämä perustuu olennaisesti vapauden käsitteeseen. Koska yksilö on vapaa valitsemaan, tulee hänen myös kantaa vastuunsa valinnoista ja niiden seurauksista. Ympäristöä tai yhteiskuntaa ei syytetä vääristä valinnoista, sillä ihminen on tietoinen valinnoistaan. Autenttisuutta korostetaan, jolloin yhteiskunta ei voi normeillaan pakottaa yksilöä omaksumaan arvojaan. Kasvattajan on antauduttava kasvatettavan kanssa todelliseen ihmissuhteeseen, koska näin hän pääsee näkemään erilaisia arvokkaita puolia maailmasta. Kasvatuksen tarkoituksena on herättää lapsessa tietoisuus itsestään, olemassaolostaan ja valinnan mahdollisuuksista. (Hirsjärvi 1984; 1985, 149-159; Puolimatka 1999b, 44-46.) Yksilö on tiedostava subjekti, joten hän kykenee tekemään rationaalisia itseään koskevia ratkaisuja punniten eri vaihtoehtojen hyvyttä. Kaikki mahdollisuudet eivät ole jokaiselle yksilölle avoimia, mutta eri mahdollisuudet tiedostetaan (Giddens 1999, 82.)

Giddens (1999) puhuu kokemuksen eristämisestä: monille ihmisille suora kontakti tapahtumiin ja tilanteisiin, jotka kuuluvat yksilölliseen elämänpolkuun ja laajempiin kokemuksiin moraalisuudesta ja rajallisuudesta ovat yhä harvinaisempia ja pakenevia. Toisaalta luottamus moderneihin instituutioihin on vahva, jolloin voidaan vähentää ja välttää myös asioiden omakohtaista pohtimista. Arkipäivän elämästä näyttää olevan tulossa eristäytynyt alkuperäisestä luonnosta ja omasta kokemuksesta; eksistentiaalisista kysymyksistä. (Giddens 1999.) Beck ehdottaa asiantuntijuusmonopolin purkamista, koska hallinto ja asiantuntijat eivät aina tiedä mikä on hyvää ja oikein kullekin. Hallintoa olisi epävirallistettava ja osallistujien olisi tiedostettava, ettei päätöksiä ole vielä tehty. Asiantuntijoiden ja päätöksentekijöiden väliset neuvottelut olisi käytävä julkisesti. Olisi myös kehitettävä omatoimista lainsäädäntöä ja itsevelvoitteisuutta. Myös kokemus olisi tehtävä mahdolliseksi ja oikeutetuksi yhteiskunnassa. (Beck 1996) Pessimistisen näkemyksen mukaan voitaisiin ajatella ihmisten olevan nykyisin passiivisia ajalehtijoita, joka tuskin kuitenkaan pitää paikkaansa. Vaikka yhteiskunnalliset muutokset ovat olleet merkittäviä, pyrkivät vanhemmat edelleen toimimaan ja ajattelemaan lapsen parasta ajatellen. Kasvatusajattelun reunaehdot vain ovat muuttuneet huomattavasti ajan saatossa

### Uskomusten suhde ihmiskäsitykseen

Tutkimukseen osallistuneista vanhemmista muutama pitää tärkeimpänä stimulanssina muita lapsia, ja yksi vanhemmista uskoo kavereiden positiiviseen kasvatukselliseen vaikuttamiseen. Muutama heistä korosti virikkeiden merkitystä lähinnä kognitiivisen kehityksen kannalta, jolloin he pitivät tärkeänä kehittyvien lelujen ja kirjojen tarjoamista. Halldenin (1992, 51) tutkimukseen osallistuneista

vanhemmista noin kolmannes omasi laajemman näkemyksen lapsesta, johon kuului myös yleistä kehityopsykologista tietoa. Sama suhde näkyy tämän tutkimuksen tuloksissa.

Tässä tutkimuksessa B-kategoriaan sijoittuvat käsitykset olivat laajimpia ja samansuuntaisia kuin Halldenin (1992) tutkimuksessa. Monet hänen haastattelemistaan vanhemmista katsoivat kehityksen kulkevan luonnon ohjaamana, sisäisistä prosesseista käsin. Nämä prosessit johtavat lapset toimimaan ikään liittyvän kehitystasonsa mukaisesti. Useimmat vanhemmat katsoivat, että yksilöllisyys määräytyy perimän mukaan, mutta jokaisella on kuitenkin oma luonne. Koska kaikki ovat yksilöitä, tulee heitä kohdella sen mukaisesti. (emt. 55.) Jälkimodernissa maailmassa lapsuuden olosuhteet ja niiden merkitys määrittelevät pitkälti yksilön identiteetin ominaisuuksia. Jos identiteetin rakentamiseen on saanut tukea lähiympäristön aikuisilta, on yksilö kyvykkäämpi tekemään valintoja muuttuvissa elämäntilanteissa ja yhteiskunnallisissa oloissa.

Vanhempien antamaa kasvatusta ei voida suoraan rinnastaa opettajien koulussa antamaan opetukseen, mutta ihmiskäsitykset ohjaavat sekä opettajien että vanhempien kasvatustrategioita ja tavoitteita. Miettinen (1993) erottaa kaksi erilaista ihmiskäsityksellistä tapaa lähestyä lasten opettamista: individualistisen ja kulttuurishistoriallisen. Ensin mainitun käsityksen taustalla on oletus ihmisen yksilöllisyydestä ja ainutkertaisuudesta, spontaaniudesta ja itseään toteuttavasta ihmisestä sekä itseään ilmaisevasta ja luovasta ihmisestä. Kulttuurihistoriallisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on kulttuurin saavutuksia omaksuva ja kehittävä, toimiva ja kriittinen, maailmaa ja ympäristöään tutkiva ja muuttava sekä keskusteleva ja väittelevä. Miettinen argumentoi kulttuurihistoriallisen ihmiskäsityksen puolesta. Hänen mukaansa ei ole olemassa historiasta, yhteiskunnasta ja kulttuurista riippumatonta biologista ihmistä. Tällöin kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena tulisi olla ihmisen kehittäminen tätä taustaa vasten. Kasvattaja ei voi luottaa siihen, että lapsi kasvaa ja oppii itsestään, vaan hänen täytyy valita mitkä ovat ne kulttuurin välineet, joita lapsi tarvitsee. (Miettinen 1993, 72, 76-68.)

Historiallisesti tarkastellen uskomukset lapsista ja lapsuudesta ovat olleet erilaisia eri aikoina. Toisaalta voidaan ottaa erilaisia historiallisia näkökulmia. Jos uskomuksia tarkastellaan suhteessa kulloiseenkin aikakauteen, historiallisesta perspektiivistä, sosiaalinen ja kulttuurinen ambivalenssi katoaa. Erotettaessa ristiriitaiset uskomukset ajallisesti ja tarkasteltaessa niitä suhteessa historiallisiin trendeihin, ilmenneet konfliktit hiipuvat vähemmän näkyviksi. Vaihtoehtoisesta positioista tarkasteltuna historiallinen vaihtelu uskomusjärjestelmässä kuvaa muutosta kohteessa, jossa on ideologisten mahdollisuuksien ulottuvuuksia. Jotkut uskomukset saattavat olla ristiriitaisia ja voivat heijastaa selvittämättömiä konflikteja käsityksissä, jotka koskevat lasten kasvatusta ja heidän kehitystään. Vaikuttaa siltä, että kulttuuriset ideologiat sallivat erilaisia, usein vastakkaisiakin uskomuksia, joista osa nousee esille. Ne ajatukset, jotka eivät esiinny aktiivisesti kulloisenakin aikana, eivät ole poissa kollektiivisesta kulttuurista, vaan niitä korostetaan vähemmän. Havaitut muutokset uskomusjärjestelmissä kuvastavat siten pikemminkin muutosta intressin kohteessa kuin käsitteellisiä muutoksia. (Lightfoot & Valsiner 1992, 399.) Vanhempien käsitykset lapsen olemuksesta ja niistä tekijöistä, jotka

liittyvät lapsen kasvamiseen ja kehitykseen, kuvaavat myös käsitteellisiä muutoksia.

Vanhempien käsitykset kuvaavat ajalle ominaisia ajattelutapoja. Mitä enemmän epäröidään valittaessa työkaluja kasvatuserityksen sorvaamiseen, sitä epäröivämmäksi käy kasvatuskulttuuri. Ympäröivä kasvatuskulttuuri vaikuttaa horjuttavasti käsityksiin, jolloin muiden vaikuttajien tai median tarjoamaan malliin on helppo tukeutua. Kaikkien ulottuvilla oleva tieto tavallaan velvoittaa vanhempia käyttämään tietoa, mutta kuinka valita lukemattomista vaihtoehdoista sopiva? Media tarjoaa kasvatustieteen ammattilaisten käsityksiä, mutta useiden mallien pohjalta saattaa olla vaikea valita itselle sopiva. Eräs haastattelemistani vanhemmista kysyikin, mistä tietää kuka on oikeassa; Sinkkonen, Tahkokallio vai Furman? Epäröivä kasvatuskulttuuri merkitsee myös epäselviä rajoja, monessakin suhteessa. Esimerkiksi leikkien muuttuminen kuvastaa kasvatuskulttuurin muutoksia. Lapset leikkivät yhä enemmän nykyistä aikuisuutta jäljitteleviä leikkejä, joihin malleja otetaan televisioista. Lapsille tarjotut ja sallitut leikin ainekset kertovat aikuisten kasvatuserityksestä. ”Aikuisen kanssa jaettu edeltää siis lapsen omaa”. (Kalliala 1999, 26, 232, 275, 290.) Mitä hajanaisemmaksi eri kasvatuserityksen malleja tarjoava kulttuuri muodostuu, sitä tärkeämmäksi muodostuu yksilön eri elementit yhdistävä kasvatustietoisuus.



## 10 KOONTIA KASVATUSTIETOISUUDEN PROSESSEISTA

Tarkastelen tässä luvussa vanhempien kasvatustietoisuuden prosesseja, jotka liittyvät kasvatustietoisuuteen. Tietoisuuden prosessoinnin edellytys on ajattelu, kuten tote-  
sin luvussa 2. Käsittelen myös kasvatustietoisuutta, joka koostuu erilaisista kasva-  
tukseen liittyvistä käsityksistä. Lähdän liikkeelle laajasta kehyksestä eli arki-  
tietoisuudesta, sillä yksilöiden ajattelu ei ole irrallaan ympäröivästä yhteiskunnas-  
ta. Yksilön mentaaliset toiminnot ja sosiokulttuuriset puitteet ovat vuorovaikutuk-  
sessa keskenään ja siksi niitä ei tulisi tarkastella ottamatta kumpaakin huomioon.  
Kaikkeen toimintaan liittyvät sekä yksilölliset sekä yhteiskunnalliset merkitykset.  
(Wertsch 1995, 60-62.)

### 10.1 Arkitietoisuus

Ziehen (1992) mukaan arkitietoisuus voidaan jakaa kolmeen osaan, joista jokai-  
nen vaikuttaa subjektin syvärakenteisiin. Ensimmäinen on yhteiskunnan objektiiv-  
isten elinehtojen taso. Olen tarkastellut aiemmin tässä tutkimusraportissa sekä  
lasta että perhettä koskevia yhteiskunnallisia muutoksia. Lama taittui 90-luvun  
puolivälissä ja hyvinvointiyhteiskuntamme takaa taloudellisen turvaverkon, mutta  
huolta lapsiin olennaisesti liittyvistä tekijöistä, kuten kasvatuksesta ja van-  
hemmuudesta se ei pysty poistamaan, kattavasta asiantuntijaverkostosta huolimatta.  
Ziehen jaottelussa toinen taso on yhteiskunnan symboliikan ja todellisuuden tulkin-  
tojen taso. Yhteiskunnassa kollektiivisesti etenevät käsitykset ja uskomukset muut-  
tavat vähitellen, muovaten samalla ajattelumalleja. Jokainen aikakausi on erilai-  
nen ja kuvastaa aikaansa. Omilta vanhemmilta peritty malli kasvatuksesta ei vält-  
tämättä sovi nykyiseen yhteiskuntaan, vaan tätä tietoa pitäisi pystyä soveltamaan  
ja muotoilemaan nykyaikaan sopivaksi. Sorvaaminen ei ole ongelmatonta. Tästä  
kertoo epäröivä ja haparoiva kasvatuskulttuuri. Myös vanhemmuus muuttuu ajan  
kuluessa. Nykyisin yksi vallitsevista uskomuksista on, ettei vanhempi saa olla  
auktorioteetti, vaan että kaikesta tulee neuvotella. Vanhemmuuden symbolinen mer-  
kitys on siis muuttunut. Ajattelumalli tasavertaisuudesta lapsen kanssa pakottaa  
liialliseen demokratiaan, jolloin vanhemman suojeleva ja ohjaava ote hiipuu. Jos  
yhteiskunta korostaa sen järjestämää kasvatusta, saattaa se luoda sellaisen mieli-  
kuvan, että yhteiskunnan järjestämä kasvatusta on laadukkaampaa. Kolmas taso on  
ihmisen sisäisen subjektiivisen rakenteen taso. Yhteiskunnalliset muutokset vai-  
kuttavat myös psyyken rakenteeseen. Toisaalta yleistyneet uskomukset muuttuvat  
implisiittisiksi ohjausjärjestelmiksi, toisaalta epävarmuus tulevaisuudesta ahdistaa.  
Ahdistusta voidaan lievittää hakemalla tietoa eri lähteistä, mutta toisaalta ylitsepur-  
suava tietomäärä aiheuttaa ahdistusta, koska tiedon hyvyyden määrittäminen on  
ongelmallista. Sosialisatioehtojen, vanhempien kasvatukseen liittyvien käytän-  
nön toimien ja motiivien sekä esineellisen ympäristön muutokset vaikuttavat myös  
kasvavien lasten psyykkisten rakenteiden muodostumiseen. (Ziehe 1992, 24-25)  
Kun Ziehe (emt. 58) toteaa, että nuoruusaika aikuisuudesta kulttuurisesti ja psyyk-

kisesti selvästi erottuvana vaiheena on huomattavasti lyhentynyt, voidaan todeta, että myös lapsuuden ja aikuisuuden raja on hämärtynt (Kalliala 1999.)

Yhteiskunta ja yksilöt ovat ambivalenttisisä vuorovaikutuksessa, yhteiskunta vaikuttaa yksilöön ja yksilöt yhteiskuntaan. Yksilöt ovat toimijoita, jotka neuvottelevat suhteestaan sosiaalisen rakenteen rajoihin ja kulttuuriin, rakentaen samalla käsityksiä eri ilmiöistä. Yhteiskunta asettaa normatiivisia odotuksia ja vaatimuksia sosiologisella tasolla, yksilöt puolestaan muodostavat omat käyttäytymis- ja ajatuskoodistonsa psykologisella tasolla. Yksilöt määrittelevät ja rakentavat todellisuuttaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, yhteiskunnan viitoittamien suuntien mukaan. Perhe on mukana tässä aaltoliikkeessä, se ei pysy irrallisena saarekkeena. Yksilöt tuottavat jatkuvasti sosiaalista järjestystä, joka asettuu normittamaan myös arkipäivän toimintaa. Perhe on osa laajempaa sosiaalista järjestelmää. Yksilöiden kannalta ongelmalliseksi erilaisten ratkaisujen tekeminen tekee se, että kilpailevia normatiivisia järjestelmiä voi olla useita, jolloin oman näkökulman määrittäminen suhteessa yhteiskunnan vaatimuksiin saattaa aiheuttaa ristiriitoja. Sosiaalisia arvoja, normeja ja uskomuksia on useita, vastakkaiset normatiiviset standardit ovat yhteydessä kulttuuriin. (Connidis & McMullin 2002.) Yksilöt muodostavat omat käsityksensä yhteiskunnan ja kulttuurin ympäröimänä eri vaihtoehtojen pohjalta. Toisaalta yksilöt voivat noudattaa toimintatapoja pohtimatta syvällisemmin, mihin toiminta perustuu, jolloin yleisestä kulloiseenkin kulttuuriin sidotusta ajattelumallista tulee itsestäänselvyys ja implisiittisesti normittava koodisto.

## **10.2 Erilaiset käsitykset kasvatusajattelun pohjana**

Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien kasvatusajattelu rakentuu useista eri käsityksistä, jotka on koottu taulukkoon no. 8. Vanhempien käsitysten pohjalta, jotka koskevat kasvatusta, vanhemmuutta, kasvatustiedon rakennetta, kasvatukseen liittyviä arvostuksen kohteita ja lapsen perusolemusta saadaan laaja kuva vanhempien kasvatusajattelusta. Vanhempien kasvatusajattelu on yleisesti tarkastellen samansuuntaista eri teemojen kohdalla. Vanhempien kasvatuskäytäntöjä voidaan luonnehtia autoritaarisiksi ja ailahteleviksi tai rakentaviksi. Jälkimmäisen tyylin on sisäistänyt noin puolet vanhemmista. Hieman alle puolet haastatelluista vanhemmista kasvattaa selkeästi ohjaavan kasvatuksen filosofian mukaisesti, kuten he ovat tehneet aikaisemminkin. Siirryttäessä tarkastelemaan vanhemmuutta, voidaan sitä kuvailla käsitteillä hapuilevaa huolehtimista ja vastuuta. Noin puolet vanhemmista omasi edellä mainitut käsitykset. Toisaalta vanhemmuus on elämään ohjaamista sekä vastuun kantamista. Kasvatustiedon rakennusaineiksi vanhemmat saavat tietoa kasvatuksesta useista eri lähteistä, joista merkittävimpiä ovat keskustelut eri ihmisten kanssa sekä kokemukset omasta kotikasvatuksesta. Osa vanhemmista muodostaa näkemyksensä useiden eri tietolähteiden pohjalta. Vanhempien kasvatukseen liittyvät arvot vaihtelevat egoistisista altruistisiin, joista jälkimmäinen kuvaa suurimman osan ajattelua. Käsitykset lapsen perusominaisuuksista ja käsitykset siitä onko mahdollista vaikuttaa siihen, mihin suuntaan lapsen kasvu kulkee, tiivistyivät kahteen näkökulmaan. Suurin osa vanhemmista



uskoo perimän antavan raamit sille kuinka yksilö kehittyy ja kasvaa, virikkeiden nähdään myös vaikuttavan, mutta samanaikaisesti luotetaan kohtalon ohjaukseen. Lapsen kasvun ajatellaan olevan enemmän kohtalon käsissä kuin kasvattajan. Loput vanhemmat ajattelevat ihmisen olevan kokonaisuus, joka voi tehdä autonomisia päätöksiä ja vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Vanhemmat uskovat kasvattamisen mahdollisuuteen ja merkitykseen.

Taulukko 8. Kasvatusajattelun pohjana olevia käsityksiä \*)

VANHEMPAINKURSSI	
<b>Kategoria I</b> Ristiriitaisten uskomusten oikaiseminen ongelmallista	<b>Kategoria II</b> Selkeät uskomukset vahvistuivat
A) Ristiriitaisia käsityksiä <b>6,7,8,9,14</b>	C) Vahvasti omia ajatuksia <b>1,10,12,13,15,16,17</b>
B) Muutosta yritetään mekaanisesti <b>2,3,4,5,11</b>	
KASVATUS	
<b>Kategoria I</b> Autoritaarista tai ailahtelevaa kasvatusta	<b>Kategoria II</b> Rakentavaa kasvatusta
A) Sääntöjä, kuria tai välinpitämättömyyttä <b>6,8,9,11,14</b>	C) Ohjaamista ja ongelmanratkaisukeinojen opettelua <b>2,3,17</b>
B) Lasten kanssa olemista <b>4,5,7</b>	D) Demokratiaa ja ohjaamista <b>1,10,12,13,15,16,</b>
VANHEMMUUS	
<b>Kategoria I</b> Hapuilevaa huolehtimista ja vastuuta	<b>Kategoria II</b> Ohjaavaa vastuuta
A) Osittain perustarpeista huolehtimista ja jonkinlaista kasvatusvastuuta <b>6,8,9,11,14</b>	C) Elämään ohjaamista sekä vastuunkantamista <b>1,2,3,10,12,13,15,16,17</b>
B) Yhteiseloä ja iloa sekä epäröivää vastuunottamista <b>4,5,7</b>	
ARVOT	
<b>Kategoria I</b> Egoismia	<b>Kategoria II</b> Altruismia
A) Onnellisuus ja tyytyväisyys omaan elämään <b>5,6,7,8,9</b>	B) Itsenäisyys ja vastuun kantaminen <b>4,11,14,17</b>
	C) Henkinen kypsyminen ja autonomia <b>1,2,3,10,12,13,15,16</b>
IHMISKÄSITYS	
<b>Kategoria I</b> Osittain fatalismia	<b>Kategoria II</b> Autonomiaa
A) Kohtalo kuljettaa, luonne antaa raamit, virikkeetkin vaikuttavat <b>3,4,5,6,7,8,9,11,14,17</b>	B) Omat valinnat ohjaavat <b>1,2,10,12,13,15,16</b>

\*) Tummennetut numerot ovat samassa lähiössä asuvien vanhempien tunnuslukuja.

Kun vanhempien käsityksiä seurataan läpi edellä olevan taulukon (no 8) voidaan todeta, että käsitykset noudattavat usein samaa linjaa kategorioiden välillä, viittä poikkeusta lukuun ottamatta (vanhemmat 2, 3, 11, 14, 17). Poikkeamat eivät ole suuria, joten vanhempien kasvatustietoisuudesta voidaan muodostaa melko yhtenäinen kuva. Jos seurataan esimerkiksi vanhemman no. 6 käsityksiä, voidaan todeta, että hän omaa ristiriitaisia käsityksiä vanhempainkurssin merkityksistä. Kasvatustietoisuuden menetelmät vaihtelevat sääntöjä ja kuria korostavasta kasvatuksesta välittämättömyyteen. Vanhempien tehtäviin hän ajattelee kuuluvan osittain lapsen perustarpeista huolehtimisen ja hän kokee vanhemmilla olevan jonkinlainen kasvatustietoisuus. Kasvatustiedon lähteistä merkittävin on keskustelut naapureiden kanssa. Hän arvostaa yksilön onnellisuutta ja tyytyväisyyttä omaan elämään, joka on myös kasvun päämäärä. Perusluonne määrää minkälainen yksilöstä kasvaa, mutta virikkeetkin vaikuttavat. Pohjana on osittain fatalistinen ajattelu. Kyseinen henkilö on noin 40-vuotias, hän on hakenut korkean koulutuksen ja hänellä on alle kouluikäisiä lapsia. Hän on hakenut apua kasvatustietoisuuteen eri yhteiskunnan tarjoamista instituutioista, lisäksi yksi sukulaisista on ollut usein apuna. Hänen äitinsä on ollut hyvin autoritääriin kasvatusta, ja tätä mallia hän ei haluaisi siirtää eteenpäin, mutta halu toimia toisin johtaa epävarmuuteen kasvatustietoisuuden suhteen.

Erilaisten käsitysten pohjalta saa kuvan vanhempien kasvatustietoisuudesta tässä ajassa. Täysin yhtenäistä kasvatustietoisuutta vanhempien kesken ei ole löydettävissä, vaan päälinjoista haarautuu erilaisia ajatuspolkuja. Connidis ja McMullin (2002) toteavat, että yksilöt kokevat ambivalenssia, kun sosiaalisesti rakentuneet järjestelmät ja ajatusmallit kohtaavat heidän ajatusmaailmansa. Sosiaalisen rakenteen ja yksilöiden elämän välillä oleva jännite korostuu, kun yksilöt yrittävät sovittaa omansa tai perheensä vaatimukset ja odotukset yhteiskunnan vaatimuksiin ja odotuksiin. Jokainen joutuu ratkaisemaan omalla kohdallaan mihin ajatusmalliin sitoutuu ja mihin tai miten yhteiskunnan asettamiin kasvatustietoisuuteen vaatimuksiin vastaa.

### **10.3 Kasvatustietoisuuden ja -ajattelun muutoksia**

Vanhempainkasvatustietoisuuden haasteellisenä tavoitteena on kasvatustietoisuuden kehittäminen. Jos tutkimustuloksia tarkastellaan vanhempainkurssin tavoitteiden näkökulmasta, voidaan todeta käsitysten olevan suhteellisen pysyviä tai niiden muuttaminen on hidasta. Lyhyen kurssin aikana on mahdotonta saada kaikkia käsityksiä prosessointiin mukaan. Tietoisuuden pintatasolla on helppo saada muutosta aikaan, mutta todellisen muutoksen edellytys on syvälinjainen prosessointi. Suurin osa niistä vanhemmista, joiden käsitykset ovat olleet aikaisemminkin ohjaavan kasvatustietoisuuden filosofian mukaisia, saivat vahvistusta kasvatustietoisuudelleen. Vaikka muutama kursseille osallistuja tiedosti omaavansa ongelmia kasvatustietoisuuden suhteen, käyttäytymisen muuttaminen on ongelmallista. Osa heistä kokeili erilaisia jäljittelemällä opittuja malleja mekaanisesti. Myös kaksi laajan näkemyksen kasvatustietoisuudesta ja vanhemmuudesta omaavista vanhemmista kokeili ohjaavan kasvatustietoisuuden ideologiaan kuuluvia menetelmiä. Heidän tavoitteenaan oli etsiä lapsen käyttäytymisen ohjaamiseen sopivia kasvatustietoisuuden menetelmiä, jotka olisivat samalla lasta kunnioittavia.

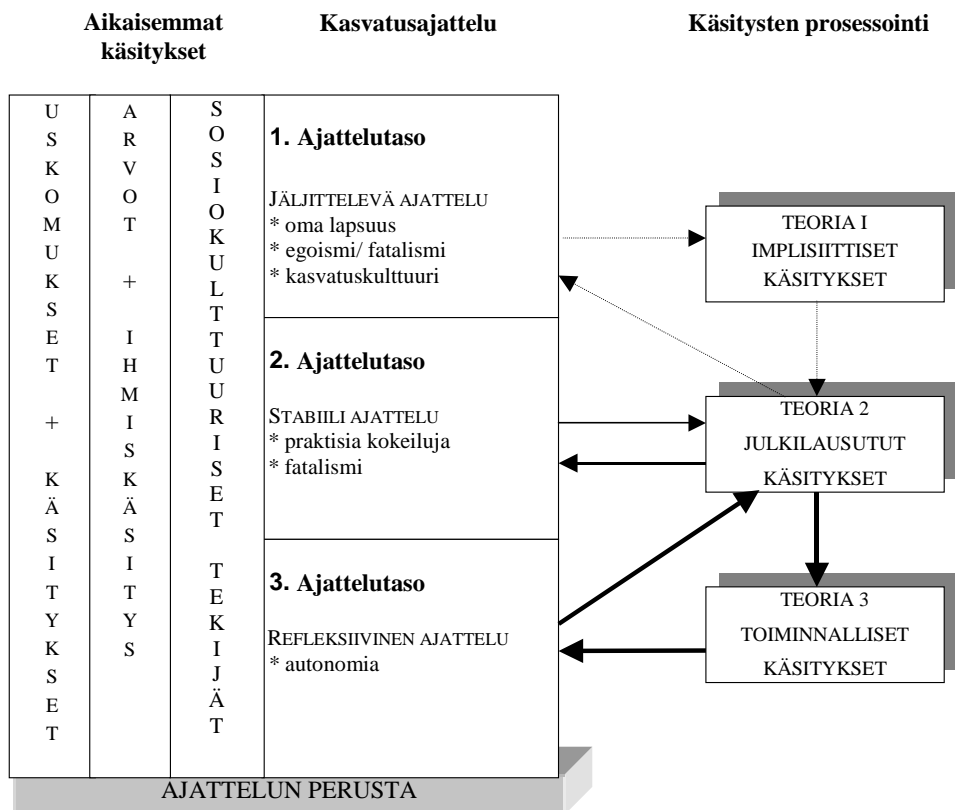
Monen vanhemman oma lapsuus on vaikuttanut häiritsevästi heidän kasvatustietoisuuteensa. Lähiosassa asuvista vanhemmista vain kolme on sitä mieltä, että he ovat saaneet positiivisen kotikasvatusmallin kotoa. Onko liian optimistista olettaa vanhempainkasvatuksen vaikuttavan kasvatustietoisuuteen, varsinkin jos taustalla on häiriöitä jo edellisen sukupolven kasvatustietoisuudessa? Rönkä (1989a; 1989b) uskoo vahvasti kurssien mahdollisuuksiin vaikuttaa yksilöiden ajatteluun. Hän perustelee näkemystään vuosien kokemuksella terapiatyöstä, jonka pohjalta kurssimateriaalia on osittain työstetty. Terapeuttinen lähtökohta on ehkä väärä lähtökohta vanhempainkasvatukseen, ainakin silloin kun kyse on kaikille suunnatusta koulutuksesta, eikä terapiasta. Myös Vincent ja Warren (1998) totesivat tutkimuksessaan, että vanhemmat tavallaan pettävät itseään. Vaikka vanhemmat kokivat kurssin olleen antoisaa ja saaneensa uusia ”välineitä” kasvatukseen, tutkijat näkivät ettei mitään todellisia muutoksia tapahtunut. Monet osallistujat kertoivat mitä heidän pitäisi tehdä, mutta eivät siitä mitä he tekevät toisin. Vaikuttaako siis kurssi implisiittisesti siten, että heidän elämäänsä lisätään vain yksi ”pitäisi” tekijä lisää.

Bennett ja Grimley (2001) ovat vertailleet viittä eri kulttuurisissa konteksteissa pidettyjä ja alunperin saman sisältöisiä vanhempainkursseja (Kasvava lapsi). Ennen kurssien alkua sisältöjä muokattiin vastaamaan paremmin kulttuurisia tarpeita, jonka tutkijat totesivat olleen hyvä ratkaisu. Kurssin perusrunko voi heidän mukaansa olla varsin samanlainen. Tällaista kehitystyötä kannattaisi tehdä myös Suomessa pidettävien kurssien suhteen. Ohjaavan kasvatuksen kurssi pohjautuu amerikkalaisen Thomas Gordonin kurssirunkoon, joka on suomennettu ja muokattu vastaamaan kotimaisia tarpeita lähes 25 vuotta sitten, joten uudempaa kasvatustieteellistä tietoa kannattaisi hyödyntää kurssin sisältöjen suunnittelussa.

Kaikki inhimillinen toiminta voi tulla vähitellen tavanomaiseksi ja vakiintua sekä sosiaalisessa että ei-sosiaalisessa toiminnassa. Toisaalta tätä voidaan pitää psykologisena etuna, koska jatkuva valinnan pakko poistuu ja energiaa vapautuu muihin toimintoihin. Ihmisen toimintaan vaikuttavat yksilöpsykologisten tekijöiden lisäksi sosiaalipsykologiset tekijät. Yksilö eri ryhmien jäsenenä ja hänen sosiaalinen maailmansa ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Yhteiskunnalliset instituutiot myös säätelevät inhimillistä käyttäytymistä, mutta kyseessä ei ole pelkästään sosiaalisen kontrollin järjestelmä, vaan sen tarkoituksena on myös taata yksilöiden hyvinvointi. Instituutiot ovat aina historiallisen kehityksen tulos, jolloin ne myös ilmentävät samalla yhteiskuntaamme. Instituutiot ilmenevät kuitenkin yksilöille totunnaistumisen myötä myös itsestään selvinä, jolloin myös niiden tarjoama turva ja säätely voidaan nähdä itsestään selvänä. Instituutioiden legitimoituessa yksilöt eivät enää aseta niiden asemaa kyseenalaiseksi. (Berger & Luckmann 1995, 65-66, 72-74.) Ohjaavan kasvatuksen kurssin voidaan ajatella myös olevan instituutio. Kurssin asema on legitimoitu viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana, jolloin sen välittämiä viestejä ei välttämättä tarkastella kriittisesti.

Karjalainen (1991, 103) käyttää tutkimuksessaan käsitettä myytti. Hän toteaa myyttien olevan hyvin elinvoimaisia ja vaikeita murtaa. Sama ilmiö toteutuu tässä tutkimuksessa uskomusten suhteen. Lightfootin ja Valsinerin (1992, 396) käyttämä metafora; uskomukset leviävät kuten viruksetkin, on osuva. Sosiaaliset monitahoiset vihjeet kuljettavat kollektiivisia kulttuuriviruksia, jotka tartuttavat tai soluttautuvat yksilölliseen uskomusjärjestelmään. Niiden onnistuminen kuitenkin

Kuviossa 4 kuvaan kokonaisuudessaan vanhempien kasvatusajattelun rakentumista sekä kasvatustietoisuuden prosesseja. Vanhempien kasvatusajattelu rakentuu monista eri tekijöistä: käsityksistä, uskomuksista, tiedosta, arvoista ja ihmiskäsityksistä. Myös sosiokulttuuriset tekijät vaikuttavat ajatteluun. Jos omassa kotikasvatuksessa on ollut häiriöitä, tuntuvat kokemusten vaikutukset siirtyvän sukupolvelta toiselle implisiittisesti kasvatusajattelun mukana. Toisaalta osa vanhemmista haluaa murtaa ketjun ja yrittää muuttaa kasvatusajatteluaan ja -toimintaansa. Aikaisemmin opitun asian poisoppiminen on kuitenkin hidasta ja vaatii syväprosessointia. Jos ympäröivä alakulttuuri pikemminkin korostaa kuin kyseenalaistaa tietyn sisältöisiä käsityksiä, joita voidaan kuvata ristiriitaisiksi, vaikeuttaa sekin suunnan muuttamista. Suurin osa vanhemmista käsittelee kuitenkin samaansa tietoa kriittisesti, muodostaen reflektoinnin kautta oman näkemyksensä kasvatuksesta, jolloin myöskään mikään ideologia ei heidän ajatteluaan muuta.



KUVIO 4. *Kasvatusajattelun rakentuminen ja kasvatustietoisuuden prosessit*

Tarkasteltaessa käsitysten prosessointia (kuvio 4) voidaan todeta, että ensimmäisellä ajattelutasolla ilmaistut käsitykset, esimerkiksi lasten kasvatuksesta, voivat kuvata kasvatusta sanallisella tasolla, mutta kasvatustoimintaa ohjaavat implisiittiset käsitykset. Käsitysten pohjana ovat osittain omat lapsuudenaikaiset negatiiviset kokemukset kasvatuksesta. Egoistinen ja osittain fatalistinen elämänorientaatio yhdessä ympäröivän ristiriitaisen kasvatuskulttuurin kanssa muodostaa esteitä ajattelun muutoksille. Yksilö voi luulla toimivansa teoria 2:n mukaan, jolloin oletuksena on, että tiedostetut julkilausutut periaatteet ohjaavat kasvatustoimintaa, mutta kuitenkin teoria 1 ohjaa teoria 2:ta. Toisella ajattelutasolla julkilausutut käsitykset saattavat myös jäädä odottamaan toteutumista, koska ajattelun tasolla on saatu jotain uutta tietoa tietoinen prosessointia aikaan. Uusia kasvatuskäytäntöjä, esimerkiksi kurssilla esiteltyjä, kokeillaan mekaanisesti ilman omakohtaista pohdintaa. Osin fatalistinen näkemys viitoittaa kasvatustoimintaa. Tällöin teoria 2:n tasolla oleva käsitys jää odottamaan toimintaa eli tasoa 3. On myös mahdollista, ettei toiminnan tasolla tule tapahtumaan mitään uutta, vaan tiedon aktivoiva vaikutus vähitellen pienenee. Kolmannella ajattelutasolla julkilausutut käsitykset toteutuvat myös toiminnan tasolla eli teoria 2 ja 3 toimivat yhdessä. Ajattelu on refleksiivistä, joten eri lähteistä saatua tietoa arvioidaan kriittisesti.

Sana taso voitaisiin korvata kerroksella, joka kuvaa paremmin tiedon ja tietoisuuden kerroksisuutta. Tiedon prosessointi on jatkuvaa kehämäistä liikettä, tiedostamisen kannalta olennaista on asioiden pohtiminen eri näkökulmista. Seagerin (1999, 140) mukaan tietoisuus kehittyy käsitejärjestelmän kehittymisen myötä, mutta tämä ei tarkoita sitä, että yksilön pitäisi olla verbaalisesti lahjakas voidakseen laajentaa perspektiiviä. Kielellä ja kommunikaatiolla on merkitystä tietoisuuden kehittymisen suhteen, omia hypoteeseja voidaan koetella käyttämällä yksilöpsykologisia tiedonkäsittelyprosesseja tai intersubjektiivisesti reflektoiden. (Mahn 1999.) Tiedostamisen kautta tapahtunut tiedon prosessointi on integroitavissa kontrolloituun toimintaan (Carruthers 1997.) Refleksiivinen tietoisuus mahdollistaa oman toiminnan syiden tulkinna ja arvioinnin.

Karjalaisen ja Siljanderin (1997) Wenigerin (1952, 16-22; Siljander 1988, 54-69) teorian pohjalta kehittämä oletus pedagogisen tietoisuuden paradoksista toteutuu osittain tähän tutkimukseen osallistuvien vanhempien käsitysten suhteen. Kuten Karjalainen ja Siljander (1997) ovat todenneet, kasvatuksessa kohdataan usein sanojen ja tekojen ristiriita. Pedagogisen tietoisuuden paradoksiin päädytään, kun ajattelemme toimivamme lausuttujen periaatteiden mukaan, mutta toiminta onkin latentin periaatteen mukaista. Tämä saattaa tehdä tietoisesti tavoittelemamme kasvatustuloksen tyhjäksi. Mitä heikommin paradoksin mahdollisuus tiedostetaan, sitä todennäköisempää on toiminnan ohjautuminen latentisti. (Karjalainen & Siljander 1997) Haverinen ja Martikainen korostavat tietoisien kasvatustoiminnan tärkeyttä, koska tällöin vanhempien toimintaa ohjaavat oman pohdinnan kautta jäsenyneet käsitykset. Lapsi kasvaa vastuulliseksi yksilöksi vuorovaikutuksen monipuolistuessa, jos lapset saavat harjoitella vastuun ottamista. On kuitenkin mahdollista, että vanhempien kasvatustoiminnan pohjalla olevat merkitykset jäävät tiedostamattomalle tasolle. Edelleen he painottavat sosiaalisen tiedostamattoman merkitystä toiminnan ohjaajana. Käsitykset muodostuvat vuorovaikutuksen kautta, osin implisiittisesti. (Haverinen & Martikainen 1999, 83-87.)

Sosiaalisella tiedostamattomalla tasolla on erilainen merkitys kuin psykoanalyttisessa käsitteistössä eli tällä tarkoitetaan puheen, ajattelun ja toiminnan taustalla olevia merkitysjärjestelmiä, joista interaktioon osallistuvilla on intuitiivista tietoa. Implisiittiset merkitysjärjestelmät ohjaavat sosiaalista toimintaa, samoin kuin kieliopin säännöstö ohjaa oikeiden lauseiden tuottamista. Kun äidinkieli on sisäistetty, voidaan tuottaa moitteetonta kieltä tuntematta tai ajattelematta kieliopin sääntöjä. Latentin koodin ohjaavan merkityksen näkyvämmäksi tekeminen auttaa ymmärtämään miten tradition kautta omaksutut käytännöt ohjaavat toimintaa. Tabut, myytit ja kultit ovat kollektiivisia ilmiöitä, jotka määrittää niitä kantava yhteisö ja sen traditiot. Lisään tähän vielä käsitteet: käsitys ja uskomus. Yksilön tehtäväksi jää suurelta osin omaperäinen tulkinta. (Karjalainen 1991, 10-11, 25, 45.) Jokainen tulkitsee ”informaatiota” omasta viitekehyksestään käsin uskomusten ohjaamana. Usein traditioilla käsitetään sukupolvelta toiselle siirtynyttä tietoa, mutta traditioiksi voivat muodostua myös muuta kautta sisäistetyt vaikiintuneet käytännöt. Kielellä ei ole passiivinen luonne, vaan kielen avulla myös tuotetaan ja rakennetaan käsityksiä, jotka määrittelevät ja ohjaavat toimintaa.

Yksilöllisesti ainutkertaiset uskomusjärjestelmät ovat tulosta konstruktio-prosessista, joka perustuu uskomuksiin, jotka ovat juurtuneet sosiaalisten vihjeiden yhdistelmiin. Nämä yhdistelmät, löyhästi organisoituneet sosiaalisten odotusten rakenteet, jotka leviävät ajan sosiaalisessa diskurssissa, voivat sitoa yhteen monia erilaisia uskomuksia. Uskomukset tulevat yksilöille tarjolle ja niitä yhdistellään olemassa olevaan sisäiseen tietoon ja uskomusjärjestelmään. Vanhempien uskomukset koostuvat käyttämällä päättelyssä induktiivista sekä deduktiivista logiikkaa. Induktiivinen tieto nousee omista lastenkasvatuskokemuksista ja deduktiivinen tieto pohjautuu niihin merkityksiin ja arvoihin, joita ylläpidetään kollektiivisessa kulttuurissa. Vanhemmaksi tulemisen yhteydessä heistä tulee myös aktiivisia osallistujia vanhemmuuteen liittyvään kollektiiviseen kulttuuriin. Vanhempien uskomukset ovat kulttuurisen kommunikaatioprosessin psykologisia tuotteita ja ne välittyvät kollektiivisen kulttuurin kautta (Lightfoot & Valsiner 1992, 395-396, 408.) Halldenin mukaan myös vanhemmuus on sosialisointia tulosta. Yksilölliset kokemukset ja kollektiiviset ajatusmuodot vaikuttavat siihen miten vanhemmat määrittelevät lapsen olemuksen ja kehityksen sekä vanhemmuuden sisällön. (Hallden 1992, 31.) Plotkinin (1999) mukaan tärkein aspekti kulttuurissa on sen sosiaalinen rakentuminen, joka on kompleksinen uskomusjärjestelmä, jonka kaikki tai useimmat ryhmien jäsenet jakavat. Tämä uskomusjärjestelmä, jaettu tieto, ohjaa ryhmien jäsenten käyttäytymistä. Sosiaaliset konstruktiot elävät vain niin kauan kuin ajattelemme niiden mukaisesti.





# 11 POHDINTAA

## 11.1 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisille tutkimuksille on yhteistä pyrkimys ymmärtää ilmiö. Taustalla on oletus yksilön olemuksesta intentionaalisena subjektina. Laadullinen tutkimusote sopii sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joiden perusta on tajunnassa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten erilaisia käsityksiä kulloinkin kohteena olevasta ilmiöstä. Fenomenografista lähestymistapaa on käytetty usein lasten oppimisen ja käsitysten tutkimiseen. Myös aikuisen oppimisen ja/tai käsitysten variaatioiden tutkimiseen fenomenografia sopii hyvin. (Barnard ym. 1999.)

Havaintomateriaalin sekä kurssilla jaetun kirjallisen materiaalin analysoinnin tulokset luki myös kouluttaja, joka totesi kuvauksen vastaavan todellisuutta. Kursin sisällön kuvauksen tavoitteena oli muodostaa alusta, jota vasten voi tarkastella vanhempien käsityksiä kurssin merkityksistä suhteessa lasten kasvatukseen. Ilman omaa syvällistä tutustumista kurssin sisältöön, olisi haastattelujen avulla hankitun vanhempainkurssia koskevan aineiston tulkinta saattanut vääristyä, koska asiayhteyksien näkeminen olisi jäänyt puutteelliseksi. Säljö (1996) mainitsee, että tutkimusraportissa tulisi kertoa kuinka tutkittavien henkilöiden valinta suoritettiin. Tavoitteena oli haastatella kaikkia 21 vanhempainkurssille osallistuneita vanhempaa ja heistä haasteltavaksi suostui 17 henkilöä. Kahta vanhempaa en pyytänyt, koska he olivat paikalla vain kahdella kurssikerralla ja kaksi vanhemmista kieltäytyi. Heistä toinen vetosi työkiireisiin ja toinen ei halunnut osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuneiden joukko on siinä mielessä valikoitunutta, että he kaikki olivat kiinnostuneita lasten kasvatuksesta.

Haastattelumateriaalin analysointiin liittyvässä luotettavuustarkastelussa kuljen pääasiassa Larssonin ja Ahosen viitoittamalla tiellä. Larsson (1993) jakaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun kolmeen osaan: tutkimuksen kokonaisuuteen, tulosten luotettavuuteen ja laatuun, sekä valideiteettiin liittyviin kriteereihin. Tutkimuksen kokonaisuuden tarkasteluun liittyy tutkijan tietoinen pohdinta näkökulman valinnasta, tutkimuksen sisäinen logiikka sekä tutkimusetiikka. Hermeneuttisessa otteessa olennaisena pidetään tutkijan oman tutkimuksellisen näkökulmansa selvittämistä. Jokaisella henkilöllä on oma esiymmärryksensä tutkittavasta ilmiöstä, joka vaikuttaa myös tulkintaan. Esiymmärrys voidaan kuvata kolmella eri tavalla. Ensimmäinen mahdollisuus on tarkastella tutkittavaa ilmiötä aiemmin esitettyjen käsitysten pohjalta. Toisaalta voidaan perustella näkökulmaa jostain teoreettisesta viitekehyksestä. Kolmas mahdollisuus näkökulman valintaan on valita tutkijan omat relevantit ja merkitykselliset kokemukset. (Larsson 1993, 196.)

Tässä tutkimuksessa esiymmärrys eli näkökulman valinta pohjautuu sekä teoreettiseen perehtyneisyyteen että omiin kokemuksiin. Perehdyin aiheeseen laajasti fenomenografisen otteen mukaisesti, keskittyen tämän tutkimuksen kannalta relevantteihin aiheisiin. Laaja perehtyneisyys on paikallaan senkin vuoksi, että lähestymistavassa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan aineiston sisältöä ilman

ennalta määrättyä tulkintateoriaa. Teoreettinen perehtyneisyys tutkimusalueeseen auttaa näkemään ilmiötä laajemmalla perspektiivillä, kuin esimerkiksi oman ammatillisen näkökulman kautta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on instrumentti, joten validiteetti riippuu paljolti tutkijan pätevyydestä, kompetenssista ja kyvystä tehdä kenttätöitä (Patton 1990, 14.)

Kuten Larsson (1993, 198) toteaa, tutkimuksen sisäisen logiikan tulisi olla saumaton. Tutkimusongelmien, tutkimusaineiston keruun ja analyysitekniikan tulisi olla toisiaan tukevia. Tutkimusongelmien tulisi ohjata metodologian valintaa, eikä päinvastoin. Laadullisista menetelmistä fenomenografiseen otteeseen liitettävät ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen ovat olleet tavoitteenani, jolloin tutkimuksellista sisäistä ristiriitaa ei ilmene. Ilmiön syvälinen ymmärtäminen edellyttää laadullista tutkimusotetta, jolloin yksilöllä on mahdollisuus tuoda kulloinkin tutkimuskohteena olevasta aiheesta kaikki olennainen esille.

Tutkimusetiikasta on huolehdittu ensinnäkin antamalla tutkittaville mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta ja toiseksi takaamalla tutkittavien anonymiteetti. Haastattelusitaateista on poistettu henkilöllisyyteen viittaavat tiedot. Asuinalueen nimi on muutettu ja alueeseen liittyvät tiedot, joiden perusteella se olisi mahdollista identifioida, on myös poistettu. Aineiston tulkinnassa ja johtopäätösten tekemisessä on käytetty laadulliseen tutkimukseen sidottavissa olevaa objektiivisuutta eli tiedostaen subjektiivisuus. Tutkimushenkilöiden lausumia on tarkasteltu liittyen asiayhteyteen. (Peräkylä 1998, 201.)

Tutkimustulosten laatuun ja luotettavuuteen liittyviä kriteerejä on Larssonin (1993, 200-204) mukaan kolme. Ensinnäkin sisällön rikkaus, toiseksi esitettyjen tulosten rakenne ja kolmanneksi teorian kehittäminen. Fenomenografiassa kuvauskategorioiden, jotka kuvaavat käsityksiä, tulee olla sisällöllisesti rikkaita. Olen pyrkinyt kuvaamaan kategorioita mahdollisimman monipuolisesti ja perustellen, jolloin niiden sisältö on myös hyvin ilmiötä kuvaava. Kuvauskategorioiden vastakohtana Larsson (1993) pitää tulosten rakennetta. Tulkinta ei saa olla kompromissien tulos, vaan sen tulee olla uskollinen aineistolle. Fenomenografisessa otteessa aineistolähtöisyys on olennaista, jolloin myös tulkinta suoritetaan teoriasta riippumattomana, kuten tässä tutkimuksessa on toimittu. Avoimuus aineistolle onkin tärkeää, jotta ilmiön eri vivahteet saadaan esille. Tavoitteena fenomenografiassa on löytää ihmisten eri tapoja käsittää tulkittava ilmiö, joita tässä tutkimuksessa löytyi useita. Käsitysten erilaisuus ja moninaisuus näkyy sekä haastattelusitaateissa että kategorioissa. Tulosten esittämisessä olen pyrkinyt selkeyteen ja tutkimusraportin rakenne on sellainen, että lukija voi erottaa tutkimuksen tulokset muusta aineistosta. (Larsson 1993, 201-202.)

Yleensä kvalitatiivisen tutkimusotteen yhteydessä korostetaan, että aineiston analysointi tulisi aloittaa mahdollisimman pian aineiston hankinnan jälkeen. Menettelin juuri näin ja aluksi aineiston luokittelu oli vaikeaa ja raskasta, koska vanhempien ”puhe” kuului ajatuksissani hyvin voimakkaana. Korjasin alustavaa luokittelua hieman saatuaani etäisyyttä aineistoon, ja uskon näin meneteltyäni päässeeni luotettavaan tulokseen. Tarkastelin myös havaintoaineiston pohjalta käsityksien vastaavuutta haastattelussa esille tulleisiin käsityksiin. Toisaalta kuten Ahonen (1994) korostaa, tutkijan oma subjektiivisuus, aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat hänen tahtomattaankin tutkimiseen. Siksi on tiedostettava omat

lähtökohtansa ja otettava huomioon niiden vaikutus aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon, ja tietoisesti käsiteltävä niitä. Koska hallittu subjektiivisuus on yksi luotettavuuden takeista, olen pyrkinyt tiiviiseen vuoropuheluun tutkimuksen kanssa. (Ahonen 1994, 122.) Nauhoitin kaikki haastattelut ja litteroinnin suoritin sanatarkasti sen materiaalin osalta, joka liittyy olennaisesti tutkimukseen eli litteroimatta jätin vain esimerkiksi haastattelutilanteessa lasten vanhemmilleen esittämät kysymykset (esim. kysyivät lupaa ottaa jääkaapista jotain). Tällöin vältytään Silvermanin (1997, 149) ja Peräkylän (1998, 206-207) mainitsemilta transkripteihin liittyviltä tulkintaongelmilta, koska jokseenkin koko nauhoitettu materiaali on litteroitu.

Validiteettia koskevat kriteerit voidaan jakaa Larssonin (1993, 204-210) mukaan seuraaviin kriteereihin: diskurssikriteeri, empiirinen ankkurointi, heuristinen arvo, konsistenssi ja pragmaattinen kriteeri. Diskurssikriteeri edellyttää tulosten pysyvyyttä ja sitä, ettei tuloksista löydy heikkouksia. Argumentaatio ja päättely on esitettävä siten, että toinen tutkija voi seurata päättelyä. Analyysin arvioitavuus tarkoittaa Mäkelän (1990) mukaan sitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja hänelle annetaan mahdollisuus hyväksyä tutkijan tulkinta tai riitauttaa se. Analyysin toistettavuus tarkoittaa, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla pääsee samoihin tuloksiin (Mäkelä 1990, 53; Silverman 1997, 148.) Fenomenografiaa käsittelevässä luvussa (3) on selostettu fenomenografisen analyysin periaatteet. Kategoriat olen todentanut haastatteluesimerkeillä, jotka edustavat eri kategorioihin kuuluvia vanhempien erilaisia käsityksiä. Kuvauskategorioissa on sisäisesti yhteneviä käsityksiä ja niiden välillä on selviä eroavaisuuksia. Laadullisen aineiston luokitteluun vaikuttaa aina myös tutkijan oma viitekehys ja ajatteluprosessit. Toisen tutkijan on mahdollista päästä ainakin lähelle samaa tulosta, mikäli hän perehtyy koko tutkimuksen viitekehukseen ja luokitteluperiaatteisiin.

Empiirinen tutkimus on pystyttävä ankkuroimaan Larssonin (1993) mukaan käytäntöön eli todellisuuden ja tulkinnan ero on osoitettava. Tässä työssä empiiristä ankkurointia voi seurata sitaattien avulla, joita on käytetty runsaasti juuri niiden informatiivisuuden vuoksi. Jos kategorioiden logiikka on hajanainen tai tietyt ilmaisut eivät sovi mihinkään kategoriaan, olisi kategoriat suunniteltava uudelleen. Lukijan on kyettävä seuraamaan mitkä teoreettiset lähtökohdat tukevat ilmausten luokittelua eri kategorioihin. (Larsson 1993, 206, 208.) Kategoriat on muodostettu aineiston pohjalta ja teoria keskustelee kiinteästi kategorioiden kanssa, joten voidaan sanoa kategorioiden olevan relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Teorian ja empirian käsittelemistä yhdessä läpi tutkimusraportin pidän onnistuneena ratkaisuna. Raportin rakenteen vuoksi lukijan on helppo seurata juonta.

Konsistenssi voidaan taata kun tulkinta rakentuu sekä osista että kokonaisuudesta. Osien pohjalta koostuu kokonaisuus ja jokaisen osan tulisi sopia hyvin kokonaisuuteen. (Larsson 1993, 208-209.) Tämä on ollut tavoitteenani läpi tutkimuksen. Ahosen (1994, 130) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerinä on myös se, koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa. Osa teema-aiheista oli vanhemmille tuttuja, koska niitä käsiteltiin vanhempainkurssilla, joten niistä keskusteleminen oli luontevaa. Tarkoitukseni oli selvittää vanhempien tuolloin ilmeneviä käsityksiä tutkimusteemoihin liittyvistä

asioista. Jos olisin antanut aiheet etukäteen, olisivat heidän käsityksensä ehkä ainakin osittain olleet erilaisia, koska se olisi antanut mahdollisuuden ennakoivalmistautumiseen. Ajattelin pääseväni lähemmäksi totuutta lähestymällä asiaa kuten olen nyt tehnyt. Esitin myös perustellen pyynnön kaikkia haastateltavia olemaan kertomatta muille ryhmään kuuluville kysymyksiäni, jotta kaikki haastattelut olisivat samassa asemassa.

Ahosen (1994, 30) mukaan on myös tarkasteltava vastaavtko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Pyrin esittämään teemoihin liittyvät kysymykset siten, että niiden ymmärtäminen olisi mahdollisimman yksiselitteistä. Teema-haastattelussa pyritään kuitenkin saamaan vastauksia keskustelemalla henkilöiden kanssa ja tekemällä kysymyksiä pikemminkin tutkimushenkilöiden puheen perusteella. Jos haastateltavalla oli vaikeuksia ymmärtää kysymystäni, johdattelin aiheeseen eri tavalla varmistuakseni siitä, että puhumme samasta asiasta. Kysyin usein samaa asiaa myös hieman eri näkökulmasta saadakseni selville käsityksen pysyvyyden. (Silverman 1997, 148.) Kategoriat vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä siinä suhteessa, että ne on nostettu esiin haastatteluaineistosta eikä tekstin asiayhteyttä ole katkaistu.

Myös aineiston tuottamistilannetta tulee eritellä sekä tutkijan mahdollista vaikutusta aineiston luonteeseen. Aineisto on aitoa kun tutkimushenkilöt puhuivat tai muuten ilmaisivat itseään samasta asiasta kuin tutkija oletti. Ihmiset puhuvat samoista asioista eri tilanteissa eri tavoin. Arviointikriteerinä on puheen autenttisuus tai totuudenmukaisuus. (Mäkelä 1990, 48-49; Ahonen 1994, 129.) Osallistumiseni kurssille oli hyvä ratkaisu, koska vanhemmat tottuivat läsnäolooni ja olin tavallaan tuttu henkilö haastattelutilanteessakin. Vanhemmat vastasivat kysymyksiini hyvin avoimesti ja kuten aiemmin olen maininnut, kysyin samaa asiaa eri näkökulmista varmistaakseni myös, että keskustelimme samasta asiasta. Haverinen ja Martikainen (1999, 58) muistuttavat onnellisuusmuurin ylittämisen vaikeudesta ja siitä, että tämä tulee ottaa huomioon myös tuloksia tarkasteltaessa. Vanhemmat kertoivat käsityksistään varsin totuudenmukaisesti, kuten aineiston perusteella voidaan todeta. Annoin haastateltaville aikaa pohtia vastauksiaan, vaikka oletukseni onkin, ettei tiedon tuottaminen ole monimutkaista, jos jonkin asian on sisäistänyt. Jännitys ym. tekijät voivat luonnollisesti vaikuttaa vastaamiseen, mutta sitäkin pyrin lievittämään keskustelemalla aluksi arkipäiväisiä asioista. Aiheen laajuuden vuoksi pyrin valmistautumaan jokaiseen haastatteluun perusteellisesti, jotta jokainen teema-alue tulisi käsiteltyksi syvällisesti. Yhden haastattelun aikana jouduin sulkemaan nauhurin hetkeksi haastateltavan pyynnöstä. Lupaa nauhoituksen jatkamiseen jouduin pyytämään kaksi kertaa. Palasimme asiaan myöhemmin sen aiheen kohdalla, joka oli tutkimuksen kannalta tärkeä. Huomioin myös, että ihmisten erilaiset, tutkijan käsityksistä poikkeavat käsitykset on pystyttävä sekä haastattelutilanteessa että aineistoa analysoidessa hyväksymään.

Larssonin (1993, 205) käsityksen mukaan tutkimuksen heuristinen arvo perustuu siihen, että tutkimuksen avulla on saavutettu jotain uutta tietoa eli onnistuneen analyysin tuloksena on uusi tapa nähdä todellisuus. Käsitellen tässä yhteydessä menetelmään liittyvää uutta tietoa ja palaan varsinaisiin tutkimustuloksiin myöhemmin. Uljensin (1993) mukaan fenomenografista otetta on arvosteltu yksilöiden taustatekijöiden huomiotta jättämisestä. Hän ehdottaa myös näiden huo-

mioimista, koska ne vaikuttavat ihmisten ajatuksiin ja tätä kautta käsityksiin. Ottamalla mukaan taustatekijöitä sekä huomioimalla sosiokulttuurisen näkökulman, olen päässyt syvemmälle ihmisten käsityksiin ja niiden muodostumiseen, kuin perinteisen fenomenografisen otteen mukaisesti. Fenomenografisen tutkimusotteen kehittäminen on tarpeen, jotta tutkittava ilmiö saadaan selvitettyä ja kuvattua mahdollisimman tarkkaan. Formaaliin oppimiseen, ehkä lähinnä lasten ja nuorten kouluoppimiseen liittyvien teoreettisten käsitteiden ja ajattelun tutkimisen yhteydessä, ympäröivän todellisuuden hahmottaminen tässä laajuudessa ei luonnollisesti ole tarkoituksenmukaista. Kun tarkastellaan informaalia oppimista ja/tai aikuisten käsityksiä, jotka liittyvät kiinteästi ihmisen elämään, on ympäröivän todellisuuden huomiotta jättäminen ilmiön hukkaamista sen kaikkine vivahteineen.

Usein aineisto kannattaa ryhmitellä sellaisten tekijöiden mukaan, joiden arvelaan olevan tärkeitä tuotantoehtoja, kuten esimerkiksi sosiaalisen aseman, sukupuolen, iän ym. mukaan. (Mäkelä 1990, 52.) Haastattelujen yhteydessä hankin myös tietoa tutkimushenkilöiden taustatiedoista mukaan lukien asuinalueen kuvaus. Fenomenografiassa, kuten muutenkaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa, ei pyritä kausaaliseen selittämiseen positivistisen paradigman mukaisesti. Vaikka merkittävimäksi yleiseksi ”selittäväksi” tekijäksi nousi asuinalue tai pikemminkin tietyllä alueella asuvien vanhempien samantyyppinen ajattelumalli, tämä on osa sitä kokonaisuutta, joka liittyy ihmisten päättelyyn. Yhtenä tärkeänä rakennetekijänä muiden joukosta voidaan mainita vielä tutkimushenkilön oma lapsuus. Jos taustatekijöitä ei olisi selvitetty, olisi tutkimustulosten tulkinta ollut yksioikoisempaa.

## 11.2 Löydetyn arviointia yhteiskunnallisessa kontekstissa

Kasvatustietoisuuden syövereihin sukeltamisen aloitin perehtymällä sen osa-alueisiin suurella intensiteetillä, jolloin olin joskus jopa hukkua syvyyksiin. Syvyys-sukellus on ollut kuitenkin paikallaan, koska sen myötä olen päässyt hyvin sisälle ilmiöön. Yksi tutkimuksen tärkeimmistä tavoitteista on Larssonin (1993, 209) mukaan pragmaattinen kriteeri eli uuden tiedon hankkiminen. Kasvatusajattelua ja kasvatustietoisuuden prosesseja kuvaavaa mallia voidaan hyödyntää yleisemmin kasvatusajattelua tutkittaessa. Myös kasvatustietoisuuden kehittäminen vanhempainkasvatuksen avulla on ilmiö, jota ei ole juurikaan tutkittu. Tietoisuuden kehittäminen osoittautuikin varsin kompleksiseksi tavoitteeksi. Yksilöiden tapa tulkita tietoa eli ajatusprosessit vaihtelivat huomattavasti, jotka asettavat uusia vaatimuksia vanhempainkasvatuksen kehittämiselle.

Vanhempien käsitykset lasten kasvatuksesta ja vanhemmuudesta ovat erilaisia ja kuvaavat samalla nykyistä jossain määrin hajanaista kasvatuskulttuuriamme. Vanhempien käsitykset lasten kasvatuksesta vaihtelivat akselilla autoritaarisesta ohjaavaan kasvatukseen. Vanhempien perimmäinen tavoite on yleensä lapsen etu ja hyvinvointi, mutta sitä ei aina osata tai pystytä toteuttamaan. Yllättävän moni vanhempi antaa tunteiden ohjata käyttäytymistään ongelmatilanteissa, jolloin lapselle jää väistämättä häilyvä kuva normeista ja moraalista. Muutamat vanhemmista uskovat elämisen lapsen kanssa riittävän kasvatukseksi, jolloin kasvavan lapsen valmistaminen yhteiskuntaan jää instituutioiden tehtäväksi. Noin puolet van-

hemmista omaa laajan näkemyksen kasvatuksesta, jolloin dialoginen suhde ja demokratia toteutuvat.

Usein keskustelua herättänyt vanhemmuuden heikkeneminen näkyy osassa vanhempien vastauksia. Voidaan olla tietoisia vanhemmuuteen liittyvistä velvoitteista, mutta käsitykset vanhemman tehtävistä ovat hypoteettisia, jolloin ne eivät toteudu toiminnan tasolla. Monet odottavat lapsien tuottavan pelkästään iloa itselleen, jolloin syntyy ratkaisematon ristiriita lapsen ja vanhemman tarpeiden välille. Vanhemmat kokevat olevansa vastuussa lapsistaan, mutta käsitykset vastuun sisällöstä vaihtelevat. Osa heistä jakaa kasvatustietoisuutta mielellään myös eteenpäin. Noin puolet vanhemmista pystyy ottamaan sekä lapsen subjektiiviset tarpeet että omat intressinsä huomioon tasapuolisesti. Tällöin vanhemmuus nähdään kokonaisvaltaisena vastuullisena tehtävänä. He myös etsivät ja prosessoivat lasten kasvatukseen liittyvää informaatiota monipuolisesti, muodostaen niiden pohjalta oman näkemyksensä kasvatuksesta. Arvojen egoistinen värityneisyys yllätti, toisaalta monet vanhemmat omaavat altruistisen asenteen, jonka he haluavat välittää myös lapsilleen. Fatalistinen elämänorientaatio kuvaa nykyistä ajattelumallia yleisemminkin. Vaikka nykyisin puhutaan oman identiteetin johdonmukaisesta rakentamisesta, kyseessä on pikemminkin ulkoisen minän rakentamisesta. Myös vallitsevan kulttuurin vaikutukset näkyvät vanhempien vastauksissa. Toisaalta jännitteitä virittää yksilön ja yhteiskunnan ristiveto. Monen vanhemman vastauksissa näkyykin tiedon vastaanoton katkos tai vääristymä. Instituutioiden ottaessa yhä enemmän vastuuta lasten kasvatuksesta, on samanaikaisesti ennalta ehkäisevän informaation jakoa vähennetty. Tämä johtaa vanhempien turvautumiseen yhteiskunnan apuun lasten kasvatuksessa.

Kasvatustietoisuuden lisääminen tai kehittäminen vanhempainkasvatuksen avulla on tehtävä, jota tulisi tarkastella reflektoiden. Nykyisen saatavilla olevan oppimiseen ja koulutukseen liittyvän teoreettisen tiedon käyttö kurssien sisällön suunnittelussa olisi erittäin tärkeää, samoin kuin kouluttajien täydennyskoulutus. Kasvatustiedon jakaminen vanhempainkasvatuksen avulla riittää harvoin tapojen muuttamiseen, koska jokaisen yksilöllinen historia vaikuttaa ajatteluun ja käyttäytymiseen. Toisaalta informaatiota voidaan tulkita myös väärin, kuten tämän tutkimuksen yhteydessä havaittiin. ”Riippuvuussuhteet syntyvät jo lapsena ja nuorena, jolloin vaaditaan omaksumaan kulttuurin legitimoimat ja välittämät käsitykset erilaista ilmiöstä. Mezirow näkeeikin ihmisen suorastaan sosialisaaion uhrina.” (Ahteenmäki-Pelkonen 1996, 167.) Termi sosialisaaion uhri on liioiteltu, mutta yksilön viitekehys vaikuttaa olennaisesti tapoihin toimia ja käsittää asioita. Tieto ei myöskään näin ollen johda lineaarisesti kasvatustietoisuuden lisääntymiseen. Mezirow (1995, 17-19) määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkinta tarkistetaan siten, että uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvostuksia ja toimintaa. Oppimisprosessin kannalta olisi järkevää kehittää kurssin sisältöä, jotta oppimiselle olisi paremmat edellytykset. Vanhempainkasvatus kurssin avulla on ideana hyvä, mutta kurssien lähtökohtia ja tavoitteita tulisi tarkentaa vastaamaan nykypäivän tarpeita. Kurssien sisällölliset painopisteet kannattaisi muotoilla uudelleen hyödyntäen uutta tutkimustietoa. Kurssille osallistujien lasten ikä vaihteli muutamasta kuukaudesta murrosikäiseen. Skaala on liian laaja, lyhyen kurssin puitteissa ei pystytä jakamaan syvällistä tietoa liittyen jokaiseen ikäluokkaan.

Yhteiskunnallisten viestien vanhemmille, kasvatustietoisuuden tasosta riippumatta, tulisi olla vanhemmuutta tukevia ja rohkaisevia. Kuten Hämäläinen ym. (1994, 21) ovat todenneet, jokaisella sosiaalisella järjestelmällä on oma kulttuurinsa ja jokainen kulttuuri odottaa jäsentensä käyttäytyvän tietyillä hyväksytyillä tavoilla. Yksilöt muovaavat käyttäytymistään vähitellen kohti yleisesti hyväksytyjä normeja ja arvoja. Koulutus, kasvatus ja uudet ajattelutavat muokkaavat uutta sukupolvea vähitellen toisenlaiseksi. Sosialisaation tiedostaminen antaa vanhemmille mahdollisuuksia valmistaa lasta yhteiskuntaan. Käsitykset kasvatuksesta siirtyvät osittain sukupolvelta toiselle, yhä enenevässä määrin pienten yhteisöjen sisällä ja toisaalta myös postmoderni mediayhteiskunta muokkaa käsityksiä. Makrotasolla, yhteiskunnassa ilmeneviä käsityksiä ei välttämättä tiedosteta, vaan ne otetaan annettuna totuutena, itsestään selvyytensä.

Ruotsissa on koettu samat nopeat yhteiskunnalliset muutokset kuin Suomessa. Köhler pohtii kärkeä, miksi lapset on otettu pois perheiden kasvatuksesta ja suojasta. Hän olettaa, että taustalla on muuttunut työelämä, urbanisoituminen ja perhe-elämän hajoaminen. (Köhler 1995, 11.) Perhe-elämä ei ole koskaan ollut vain idylli, jossa voimme elää rauhassa. Itsensä ja perheensä elättäminen vie aikaa, voimaa ja vaatii ponnisteluja. Avioerojen määrä on noussut niin Ruotsissa kuin muissakin Pohjoismaissa, kuten myös Yhdysvalloissa ja Venäjällä. Monilla lapsilla on periaatteessa kaksi kotia, eivätkä vanhemmat enää pysty ratkaisemaan kaikkia perheeseen liittyviä ongelmia. (emt. 16-17.) Toisaalta, vaikka perhe olisi organisoitunut esimerkiksi uusperheeksi, tutkimusten mukaan suurin osa näistä perheistä pystyy muodostamaan uuden, hyvin toimivan yksikön. Lapsen näkökulmasta näyttää sille, että perhe voi olla hyvin monimuotoinen ja toimia silti turvallisena pohjana terveelle kehitykselle. (Shaffer 1996, 205, 212-213.)

Institutionaalisen kasvatuksen edustajat eivät ole aina tyytyväisiä siihen kuinka vanhemmat lapsiaan kasvattavat. Myös lapset kokevat toisinaan hämmennystä erilaisten sääntöjen keskellä. Köhler väittää myös, että yhteiskunta on perhe ja perhe on yhteiskunta. Äidit kysyvät neuvoja ammattilaisilta: hoitajilta, lääkäreiltä, lastenhoitajilta, psykologeilta ja kuraattoreilta. Nuoret vanhemmat eivät kysy lasten kasvatukseen liittyviä neuvoja enää ainoastaan vanhemmiltaan kuten aikaisemmin. Instituutiot antavat varmuutta, mutta toisaalta luovat myös epävarmuutta valmiiksi epävarmoissa vanhemmissa. Yhteiskunta tarvitsee perhettä, mutta nykyisin vanhempien on vaikea ymmärtää sitä, koska perheet tarvitsevat yhteiskuntaa. (Köhler 1995, 21-24.) Niemen (2000) mukaan yksi eniten jännitteitä aiheuttanut paradoksi on aina ollut yksilön ja yhteiskunnan suhde. Yksilöiden tulisi uskoa itseensä ja toisaalta olisi hyväksyttävä, että yksilö tarvitsee myös yhteisöä.

Institutionaalisen kasvatuksen korostuminen ja lisääntyminen liittyy osittain siihen, että lapset alettiin määritellä tulevaisuuden voimavaraksi. Varhain hankitut perustiedot ja taidot alettiin nähdä edellytyksenä toimimiselle monimutkaistuvassa yhteiskunnan koulutusjärjestelmässä ja tuotantoelämässä. Lasten sosiaalisen paikan määrittäminen kotia laajemmaksi mahdollistaa heidän elämänsä suunnittelun ja antaa mahdollisuuden ohjata yhteiskunnallista kehitystä. Yhteiskunta myös tarvitsee lapsia, joilla on sellaiset kyvyt, että he pystyvät luomaan voimavaroja, joiden avulla voidaan huolehtia kasvavan vanhenevan väestön toimeentulosta ja huolenpidosta. (Välimäki & Rauhala, 2000.)

Halsey ja Young (1997) tarkastelevat perheen muutoksia ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden mahdollisuutta. Perheen laajat verkostot ovat pienentyneet ydinperheen suosion myötä ja naiset ovat tuoneet oman työpanoksensa työmarkkinoiden käyttöön. Naisten ja miesten velvollisuuksista ja oikeuksista on käyty debattia jo pitkään. Halsey ja Young esittävät toiveen, että seuraavalle tasolle keskustelussa siirryttäessä muistettaisiin myös missä suhteessa oikeudet ja velvollisuudet ovat lapsiin. Ideaalittyyppisessä perheessä suhteet eivät perustu vastavuoroisuuteen, vaan kyse on paljon enemmän. Kyse on kollektiivisesta tietoisuudesta, joka samalla pitää yhteisön koossa. Postmodernissa ajassa korostutta osaa näyttelee markkinatalous, osittain perheen kustannuksella. Moraalin ja markkinatalouden välillä välitsee aina jännite. Markkinat on sidottu arvostamaan sitä mitä ihmiset tekevät, eikä sitä mitä ihmiset ovat. Puhutaan tehokkuudesta, tuottavuudesta ja saavutuksista ja samalla ihmisiä rohkaistaan kilpailemaan keskenään. Markkinoiden hektinen vauhti on siirtynyt myös osaksi perheiden elämää. Ihmiset kiiruhtavat individualistisilla poluillaan, eikä aikaa tahdo löytyä edes yhteisille ruokailuhetkille.

Halsey ja Young korostavat sellaisten poliittisten päätösten tärkeyttä, joiden avulla voidaan tukea vanhemmuuden suorittamista. Suorituskeskeisessä yhteiskunnassa voidaan siis puhua myös vanhemmuuden suorittamisesta. Perheen ja lasten hyvinvointia on vaikea mitata taloudellisilla tunnusluvuilla, tosin jonkinlainen yleiskuva niiden avulla voidaan rakentaa, kuten Kajanoja (1996) on tutkimuksessaan esittänyt. Voidaan myös laskea kuinka paljon halvemmaksi yhteiskunnalle tulisivat perheen erilaiset tukitoimet verrattuna esimerkiksi lasten ja nuorten syrjäytymisen kautta tuleviin hoitokustannuksiin. Toisaalta yhteiskunta on ottanut hoidettavakseen jo niin laajan alueen perheen arkipäivästä, että sosiaalipalvelut jo osittain korvaavat perheen. Usko perheeseen sosiaalisena yksikkönä, joka vastaa lasten kasvatuksesta on asetettu kyseenalaiseksi. (Halsey & Young 1997.) Perhe on instituutio, jonka kautta nykyistä eriarvoisuutta voidaan vahvistaa. Nykyiset perheeseen liittyvät järjestelyt hyödyntävät toisia ryhmiä enemmän kuin toisia. He jotka hyötyvät eriarvoisuudesta, vastustavat todennäköisesti muutoksia ja he jotka on alistettu perinteisillä järjestelyillä, todennäköisesti mukautuvat tai tekevät omaan elämäänsä liittyviä järjestelyjä jotka liittyvät enemmän omaan etuun kuin perheen etuun. (Connidis & McMullin 2002.)

Lasten päivittäisen elämän kulkua ohjaavat yhä enemmän aikataulut ja ”opetussuunnitelmat”: maanantaina vauvamuskari, tiistaina vauvauinti jne., tai hieman vanhemmilla kuvataidekoulu, jalkapalloharjoitukset, keskiviikkona pianotunnit jne. Toisaalta on hyvä, että erilaisia mahdollisuuksia on tarjolla, mutta asialla on kääntöpuolensakin. Lapsuus on paloitetua, ohjelmoitua ja jatkuvasti kontrolloitua. Lasten kehitystä myös arvioidaan, mitataan ja kontrolloidaan tavoiteorientoituneen ajattelun mukaan. (Beck-Gernsheim 1992.) Lapsilta vaaditaan yhä enemmän suorituksia. Arviointiyhteiskunnassa ei ole lapsuutta tässä ja nyt, vaan katse on kohdistettu tulevaisuuteen.

Värri korostaa, että vaikka vanhemmuus ja lapsuus ovat historiallisesti muuttuvia ilmiöitä, kasvatusvastuu velvollisuuksineen säilyy muuttumattomana vanhemmilla. Kysymykseen mitä on hyvä kasvatus, on jokaisen vastattava itse. Kysymys on toisaalta ajaton ja toisaalta ajallinen, sillä jokaisen kasvattajan on ratkaistava kantansa siihen sukupolvea toiseen. (Värri 2000b, 131,136.) Erityisesti Värri pai-



nottaa, että sosialisatio ei saa olla kasvatuksen päämäärä, vaikka se kasvatukseen kuuluukin, vaan päämääränä tulee olla yksilön omaksi itseksi tuleminen. (Värri 2000a, 143.) Ajatus ihmisen yksilöllisyydestä ei kuitenkaan sulje pois muiden ihmisten huomioimista ja yhteisöllisyyttä. Kuten Peltonen (1997, 14) toteaa, jo Aristoteleen filosofiassa näkyy ajatus ihmisenä olemisesta ennen kaikkea toisten ihmisten yhteydessä ja yhteiskunnassa. Omaksi itseksi kasvamisen ja toisaalta kasvamisen tukemisen tulisi tapahtua huomioiden yksilön omat tarpeet, unohtamatta yhteiskuntaan autonomiseksi subjektiksi valmistamista.

### 11.3 Miten tästä eteenpäin?

Seurantatutkimus antaisi arvokasta tietoa siitä, muuttuvatko tai miten vanhempien käsitykset muuttuvat ajan kuluessa ja lasten kasvaessa, joten tutkimukseen osallistuneita vanhempia voisi haastatella uudelleen. Kasvatustietoisuutta tutkittaessa kannattaa käyttää kvalitatiivista lähestymistapaa, jolloin voidaan selvittää syvällisesti esimerkiksi käsityksiä kysymällä tarkentavia kysymyksiä. Jos käytetään fenomenografista otetta, olisi sen edelleen kehittäminen tarpeellista. Kategorisointijärjestelmä auttaa aineiston analysoinnissa ja olennaisen esille nostamisessa, mutta kategorioiden rajat ovat melko joustamattomat.

Toisaalta kyselytutkimus, jolla kartoitettaisiin vanhempien kasvatusajattelua, antaisi tukevamman pohjan yleistyksille. Ilmiöön voisi pureutua tämän jälkeen syvällisemmin haastatteleamalla osaa kyselyyn vastanneista vanhemmista. Jos haastateltaisiin koko perhettä, olisi kuva kokonaisempi. Myöskään kvantitatiivinen lähestymistapa ei ole ongelmaton, sillä numeroilla voidaan rakentaa tietynlainen kuva ilmiöstä. Edustava otos voi olla jotain muutakin kuin edustava otos, jolloin herää kysymys siitä mitä tulokset itse asiassa kertovat? (Rose 1999; Osborne & Rose 1999.) Numeroiden voima on edelleen merkittävä, niiden avulla voidaan muokata mielipiteitä ja käsityksiä helpommin kuin sanallisesti selittämällä. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta tarkasteltuna tutkimustuloksia julkistettaessa tulee niistä osa ajattelun aineksia (White & Marshall 2001.) Tämä koskee kaikkia tutkimustuloksia, lähestymistavasta riippumatta.

Mediayhteiskunnassa tietoa saadaan lukuisista eri lähteistä, ja nämä lähteet ovat osa sitä tiedon virtaa jonka pohjalta muodostamme omia käsityksiämme. Kasvatukseen ja vanhemmuuteen liittyvien käsitysten analysointi, käyttäen materiaalina lehtien edellä mainittuja aiheita koskevia artikkeleita, piirtäisi kuvaa siitä käsitysmaailmasta, joka tarjoillaan päivittäin ja viikoittain eteemme. Jallinojan (2000) mukaan median kautta voi päästä kiinni myös tosielämään. Yksilöiden käsitysten pohjana on myös se todellisuus, fiktiivinenkin, joka näyttäytyy television ohjelmissa sekä lehtien palstoilla. Popkewitz (2000) käyttää käsitteitä ”national imaginaries” pohtiessaan ajatusten ja ajattelumallien muodostumista ja kulkua diskursseissa. Tarkastelemalla nykyisyyden historiaa, ”history of present”, voidaan valaista ajattelumallien muuttumisen taustalla olevaa kehityskaarta (Popkewitz & Bloch 2001; ks. Hirst 1994.) Aineistoa voisi ja kannattaisi hankkia useilla eri tavoilla.

Kasvatustietoisuutta ja –ajattelua kuvaavan mallin edelleen jalostaminen olisi kiinnostava haaste. Koska ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa myös ihmisten ajatte-

luun, kasvatustietoisuuden muodostumista voisi tarkastella käyttämällä syvällisemmin sosiologista kehystä. Käsitykset kasvatuksesta siirtyvät osittain sukupolvelta toiselle, yhä enenevässä määrin pienten yhteisöjen sisällä, toisaalta myös postmoderni mediayhteiskunta muokkaa käsityksiä. Makrotasolla, yhteiskunnassa ilmeneviä käsityksiä ei välttämättä tiedosteta, vaan ne otetaan annettuna totuutena, itsestään selvyytenä.

## LÄHTEET

- Ahlman, E. 1993a. Arvoarvostelmista. Alkup. 1929. Teoksessa Nukari, L. (toim.) Erik Ahlman. Artikkeleita (1) Teokset VII. Filosofian laitos, julkaisu 56. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 21-102.
- Ahlman, E. 1993b. Kasvatuspäämäärien ongelma. Alkup. 1926. Teoksessa Nukari, L. (toim.) Erik Ahlman. Artikkeleita (2) Teokset IX. Filosofian laitos, julkaisu 57. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 29-37.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point, 113-160.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1996. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessä. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Saarijärvi: Gummerus, 159-172.
- Airaksinen, T. 1993. Oikeudet kotona: Kotikasvatuksen filosofiaa. Teoksessa Ojala, M. (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Mikkeli: Länsi-Savo, 125-133.
- Airaksinen, T. 1999. Minuuden rakentajat. Keuruu: Otava.
- Alanen, L. 1994. Perhelapsuus ja lasten perheys - ”perhe” lasten näkökulmasta. Teoksessa Antikainen, J., Haataja, M-L. & Korhonen, M. (toim.) Näkökulmia perheeseen. Stakes, raportteja 136. Stakes: Painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 2. uud. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Amato, P. & Fowler F. 2002. Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage & Family* 64, 3, 703-717.
- Antikainen, A. 1993. Onko lasten ja nuorten kasvattaminen vaikeampaa kuin aikaisemmin Suomen historiassa? *Kasvatus* 24, 48-57.
- Arcus, M. Schvaneveld, J. Moss, J. 1993. The practice of family life education. Teoksessa *Handbook of Family Life Education* 2. Newburu Park: Sage.
- Baumrind, D. 1989. Rearing competent children. Teoksessa Damon, W. (toim.) *Child Development Today and Tomorrow*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. 1996. The discipline controversy revisited. *Family Relations* 45, 4, 405-415.

Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. 1999. Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research* 9, 2, 212-227.

Beck, U. 1992. *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage publications.

Beck, U. 1996. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Suom. Lehto L. Alkup. 1994 Tampere: Vastapaino, 11-82.

Beck-Gernsheim, E. 1992. Everything for the child – for better and worse. Teoksessa Björnberg, U. (toim.) *European parents in the 1990s*. New Jersey: Transaction Publishers, 59-81.

Bennett, J. & Grimley, L. 2001. Parenting in the global community: A cross-cultural / international perspective. Teoksessa Fine, M. & Lee, S. (toim.) 2001. *Handbook of Diversity in Parent Education. The Changing Faces of Parenting and Parent Education*. USA: Academic press, 97-132.

Berger, L. & Luckmann, T. 1995. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. 2. painos. Alkup. 1966. Suom. ja toim. Raiskila, V. Helsinki: Kirjapaino-Oy Like.

Brandon, P. 1999. The state, the child, and imperfect parenting. *Rationality & Society* 11, 4, 399-419.

Brock, G., Oertwein, M. & Coufal, J. 1993. Parent education. Teoksessa *Handbook of Family Life Education 2*. Newbury Park: Sage.

Bronfenbrenner, U. 1993. The ecology of cognitive development. Research models and fugitive findings. Teoksessa Wozniak, R. H. & Fischer, K.W. (toim.) *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum, 3-44.

Carruthers, P. 1997. *Language, thought and consciousness*. Surrey: Biddles Ltd.

Carruthers. P. 1998. Natural theories of consciousness. *European Journal of Philosophy* 6, 2, 203-223.

Chen, Z-Y. & Kaplan, H. 2001. Intergenerational transmission of constructive parenting. *Journal of Marriage & Family* 63, 1, 17-32.

Connidis, I. & McMullin, J. 2002. Sociological ambivalence and familyties: A critical perspective. *Journal of Marriage and Family* 64, 3, 558-568.

Demo, D.H. & Cox, M.J. 2000. Families with young children: A review of research in the 1990s. *Journal of Marriage and the Family* 62, 4, 876-896.

Diaz, J.-L. 2000. Mind-body unity, dual aspect, and the emergence of consciousness. *Philosophical Psychology* 13, 3, 393-404.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (3. painos) Jyväskylä: Gummerus.

Ellis, R.D. 1995. Questioning consciousness. The interplay of imagery, cognition, and emotion in the human brain. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Gergen, K. & Semin, G. 1990. Everyday understanding in science and daily life. Teoksessa Semin, G. & Gergen, K. (toim.) *Everyday Understanding. Social and Scientific Implications*. London: Sage, 1-18.

Gerris, J. 1994. Perhearvot vanhempien silmin: perhe-elämän ja lastenkasvatuksen arvoperustaiset mallit. Teoksessa Virkki, J. (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyyviin perheisiin*. Juva: WSOY, 144-162.

Gerris, J. Dekovic, M. Janssens, J. 1997. The relationship between social class and childrearing behaviors: Parents' perspective taking and value orientations. *Journal of Marriage and the Family* 59, 834-847.

Giddens, A. 1999. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. 8. painos. Alkuperäinen 1991. Cambridge: Polity Press.

Goman, J. & Perttula J. 1999. Mitä on oppimaan oppiminen ja kuinka sitä voidaan kehittää? *Kasvatus* 30, 2, 109-119.

Greenfield, S. 1995. Journey to the centers of the mind: toward a science on consciousness. USA: W. H. Freeman and Company.

Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, T. (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1-32.

Halsey, A.H. & Young, M. 1997. The family and social justice. Teoksessa Halsey, A.H., Lauder H., Brown, P. & Wells, A.S. (toim.) *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford: University press, 784-800.

Hallden, G. 1992. Föräldrars tankar om barn. Stockholm: Carlssons.

Hasselgren 1996. Tytti Soila and the phenomenographic approach. Teoksessa Dall'Alba, G. & Hallesgren, B. (toim.) *Reflections of Phenomenography. Toward a methodology*. Göteborg studies in educational sciences 109. Göteborg: Kompendiant, 67-82.

Haverinen, L. & Martikainen, M. 1999. Kotitalouden toiminnan kasvattavan merkityksen tiedostaminen. Helsingin yliopiston Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Heller, A. 1984. *Everyday life*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hellsten, S. 1996. Eettinen kasvatus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa Pitkänen P. (toim.) *Kasvatuksen Etiikka*. Helsinki: Edita, 51-65.

Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu. Tutkimusraportteja 88. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hirsjärvi, S. 1981. Aspects of consciousness in child rearing. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 43. Jyväskylä: Kari.

Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteen ajattelussa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B1.

Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen julkaisuja B5.

Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. Laurinen, L. & tutkijaryhmä. 1998. Kasvatustraditiot ja niiden muuttuminen. Teoksessa Laurinen, L. (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Juva: WSOY, 12-35.

Hirsjärvi, S. & Perälä-Lintunen, S. 1998. Parental child-rearing beliefs. Review of articles in educational journals. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Hirst, P. 1994. The evolution of consciousness: identity and personality in historical perspective. *Economy and Society* 23, 1, 47-65.

Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus. Jyväskylä: Gaudamus.

Huttunen, E. 1984. Perheen ja päivähoidon yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Huttunen, J. & Hämäläinen, J. 1993. Vanhempien kasvattajaominaisuuksista ja isätyypeistä. Teoksessa Ojala M. (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisuja 91. Mikkeli: Länsi-Savo Oy, 99-124.

Huttunen, J. 1994. Isyys ja miehisuus: isä perhepsykologisessa tutkimuksessa. Teoksessa Virkki, J. (toim.) Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Wsoy: Juva, 46-63.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Hämäläinen, J. 1987. Vanhempainkasvatus. Lähtökohtia, suuntauksia, kehittämisenäkymiä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hämäläinen, J., Kraav, I. & Raudik, V. 1994. Perhekulttuurit ja vanhemmuus Suomessa ja Virossa. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Ikonen, R. 2000. Mitä se on se 'kasvatus'. Kasvatus 31, 3, 118-129.

Jallinoja, R. 2000. Perheen aika. Helsinki: Otava

Jakku-Sihvonen, R. 1982. Lastenkasvatustehtävä vanhempien opiskeluhaluukkuuden pontimena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 99.

Jokinen E. 1996. Väsynyt äiti. Äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä. Tampere: Tammer-Paino.

Julkunen, R. 1994. Suomalainen sukupuolimalli. Teoksessa Anttonen, A., Henriksson, L. & Nätkin R. (toim.) Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino, 179-201.

Juuti, P. 1996. Suomalainen elämänlaatu. JTO-tutkimuksia - sarja 10. Tampere: Tammerpaino.

Järvilehto, T. 1994. Ihminen ja ihmisen ympäristö. Oulu: Kaleva.

Järvilehto, T. 2000. Theory of the organism-environment system: IV. The problem on mental activity and consciousness. Integrative Physiological & Behavioral Science 35, 1, 35-58.

Kajanoja, J. 1996. Kommunikatiivinen yhteiskunta. Puheenvuoro hyvinvointivaltiota. Jyväskylä: Gummerus.

Kajaste, K. 1998. Saatteeksi arvojen maailmaan. Teoksessa Kajaste, K. (toim.) *Arvomme yhteiskunnassa*. Helsinki: Edita, 7-13.

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Tampere: Tammerpaino.

Kansanen, P. 1996. Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita, 13-18.

Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänsärky. Latenttien merkitysstruktuurien päänsärky eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79. Oulu: Oulun yliopisto.

Karjalainen, A. & Siljander, P. 1993. Miten tulkita sosiaalista interaktiota? *Kasvatus* 4, 334-346.

Karjalainen, A. & Siljander, P. 1997. Pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Tampere: Tammerpaino, 66-76.

Keller, H. 2000. Human parent-child relationships from an evolutionary perspective. *American Behavioral Scientists* 43, 6, 957-970.

Kemppainen, J. 2001. Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House ja ER-Paino.

Keurulainen, M. 1994. Valtion ja perheiden roolipaineet taantuvassa, avautuvassa ja kansainvälistyvässä taloudessa. Teoksessa Tilastokeskus, väestö 1994: 5 (toim.) *Suomalainen perhe*. Helsinki: Hakapaino.

Kivinen, T. 1994. Lastensuojelun laadulliset ja määrälliset muutokset. Teoksessa Tilastokeskus, väestö 1994: 5 (toim.) *Suomalainen perhe*. Helsinki: Hakapaino.

Kochanska, G., Kuczynski, L., & Radke-Yarrow, M. 1989. Correspondence between mother's self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development* 60, 56-63.

Korhonen, M. 1994. Keski-ikäisten naisten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus. Joensuun yliopiston psykologian tutkimuksia 15. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskasutus. Lisensiaatintutkimus.

Kortteinen, M. 1982. Lähiö. Tutkimus elämäntapojen muutoksesta. Helsinki: Otava.



Kumpulainen, K. & Mutanen, M. 1999. Interaktiotutkimus sosiokulttuurallisen ja konstruktivistisen oppimisenäkemyksen viitekehyksenä. *Kasvatus* 30, 1, 5-17.

Kurthen, M. 1995. On the prospects of a naturalistic theory on phenomenal consciousness. Teoksessa Metzinger, T. (toim.) *Conscious Experience*. Lawrence: Allen Press, 107-122.

Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. USA: Sage.

Köhler, E-M. 1995. I familjen förr och nu: en pedagogisk analys av familjens funktion i samhället. Lund: Lunds Universitet.

Lahikainen, A. & Strandell, H. 1988. *Lapsen kasvuedot Suomessa*. Helsinki: Gaudamus.

Launis, V. 1994. Itsemääräämisoikeuden ulottuvuudet. Teoksessa Pietarinen, J., Launis, V., Räikkä, J., Lagerspetz, E., Rauhala, M. & Oksanen, M. *Oikeus itsemäärämiseen*. Helsinki: Painatuskeskus, 51-63.

Larsson, S. 1993. Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 4, 194-211.

Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Kangasala: Kangasalan Kirjapaino.

Lightfoot, C. & Valsiner, J. 1992. Parental belief systems under the influence: Social guidance of the construction of personal cultures. Teoksessa Siegel, I.E., McGillicuddy-DeLisi, A.V & Goodnow, J. J (toim.) *Parental Belief Systems. The Psychological Consequences for Children*. (2. painos) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 393-414.

Lee, S. & Vandell D. 1998. Harsh, firm, and permissive parenting in low-income families. *Journal of Family Issues* 19, 5, 483-508.

Lähteinen, M. 1994. Perhepoliittinen tuki. Teoksessa Tilastokeskus, väestö 1994:5. (toim.) *Suomalainen perhe*. Helsinki: Hakapaino.

Mahn, H. 1999. Vygotsky's methodological contribution to sociocultural theory. *Remedial & Special Education* 20, 6, 341-351.

Malerstein, A. J. 1986. *The conscious mind*. New York: Human Sciences Press.

Marin, M. 1994. Perhe ja moraali: vuosisatamme perhekeskustelua. Teoksessa Virkki J. (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyyviin perheisiin*. Juva: WSOY, 10-23.

Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Sherman & Webb. Qualitative Research in Education. Focus and Methods. London: The Falmer Press, 141-161.

Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum. Reflections on reflections. Teoksessa Dall'Alba, G. & Hallesgren, B. (toim.) Reflections of Phenomenography. Toward a methodology. Göteborg studies in educational sciences 109. Göteborg: Kompendiant, 163-187.

Marton, F. & Booth, S. 2000. Om lärande. Alkuperä. 1997. suom. Wadensjö, P. Lund: Studentlitteratur.

McGillicuddy-De Lisi, A. 1990. Parental beliefs within the family context. Teoksessa Brody, S. (toim.) Methods of Family Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Metzinger, T. 1995. Introduction to part one. Teoksessa Metzinger, T. (toim.) Conscious Experience. Kansas: Allen Press, 41-43.

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto. Lahden Tutkimus ja koulutuskeskus, 17-37.

Miller, J. & Glassner B. 1998. The "inside" and the "outside". Finding realities in interviews. Teoksessa Silverman, D. (toim.) Qualitative research. Theory, Method and Practice. 3. painos. London: Sage, 99-112.

Miettinen, R. 1993. Reformipedagogiikan perusta – yksilö vai yhteiskunta. Teoksessa Ståhle, P. (toim.) Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: Painatuskeskus.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston tulkinta ja analyysi. Helsinki: Painokaari, 42-61.

Nurmi, K.E. 1996. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. 8. uud. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Nurminen E. & Roos, J.P. 1991. Models of parenting: Between generations and classes. Teoksessa Björnberg, U. (toim.) European Parents in the 1990s. Contradictions and Comparisons. New Brunswick: Transaction Publishers, 123-140.

Ojakangas, M. 1998. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.

Ojala, M. 1993. Täyttääkö varhaiskasvatuksemme kansainväliset mitat? Teoksessa Ojala, M. (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Lastensuojelun keskusliitto. Mikkeli: Länsi-Savo, 169-183.

Ojala, M. 1994. IEA Preprimary Study in Finland 2. The use of early childhood settings in Finland. Research Reports of the Faculty of Education 51. Joensuu: University of Joensuu.

Ojala, M. 1997. IEA Preprimary Study in Finland 3. How parents and teachers express their educational expectations for developing and teaching young children. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Osborne, T. & Rose, N. 1999. Do the social sciences create phenomena? The example of public opinion research. British Journal of Sociology 50, 3, 367-396.

Pantzar, M. 1998. Arvomurros on myytti: liikkeellä kohti elämysyhteiskuntaa. Teoksessa Kajaste, K. Arvomme yhteiskunnassa. Helsinki: Edita, 31-48.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. USA. Newbury: Sage.

Pietarinen, J. 1994. Itsemääräämisoikeus. Teoksessa Pietarinen, J., Launis, V. Rääkkä, J., Lagerspetz, E., Rauhala, M. & Oksanen, M. Oikeus itsemääräämiseen. Helsinki: Painatuskeskus, 15-47.

Peltonen, J. 1997. Sosialisaatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sosialisaatio. Tampere: Tammerpaino, 14-31.

Peräkylä, A. 1998. Reliability and validity in research based on tapes and transcripts. Teoksessa Silverman, D. (toim.) Qualitative research. Theory, Method and Practice. London: Sage, 201-220.

Phaf, R & Wolters, G. 1997. A constructivist and connectionist view on conscious and nonconscious processes. Philosophical Psychology 10, 3, 287-308.

Plotkin, H. 1999. Some psychological mechanism of culture. Teoksessa Van Looke, P. (toim.) The Nature of Concepts. Evolution, Structure and Representation. Cornwall: T J International Ltd., 115-127.

Popkewitz, T.S. & Bloch, M. 2001. Administering freedom: A history of present rescuing the parent to rescue the child for society. In Dahlberg, G. Hultqvist, K. (toim.) Governing the Child in the new Millenium. New York: Routledge, 85-118.

Pramling, I. 1996. Phenomenography and practice. Teoksessa Dall'Alba, G. & Hallesgren, B. (toim.) *Reflections of Phenomenography. Toward a Methodology. Göteborg studies in educational sciences* 109. Göteborg: Kompendiant, 83-101.

Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Keuruu: Otava.

Pulkkinen, L. 1994. Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee. Teoksessa Virkki, J. (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin*. Wsoy: Juva, 26-45.

Pulkkinen, L. 1997. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa Pulkkinen, L. (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. Juva: Wsoy 29-44.

Pulkkinen, L. & Iso-Ilomäki, P. 1989. Nuori äiti. *Kasvatus* 20, 121-129.

Puolimatka, T. 1995. *Democracy and Education: the Critical Citizen as an Educational Aim*. Saarijärvi: Gummerus.

Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota. Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Tammerpaino.

Puolimatka, T. 1999a. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen rajat. Tampere: Tammerpaino.

Puolimatka, T. 1999b. *Kasvatus ja filosofia*. 3. painos. Alkup. 1995. Rauma: West Point.

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gummerus.

Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoidajien koulutussäätiö. Karisto.

Rauhala, L. 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.

Revonsuo, A. 1994. Tietoiset ja piilotietoiset tilat ihmisaivoissa – voidaanko tajuntaa selittää tieteellisesti? Teoksessa Karlsson, H. (toim.) *Mielen malleja*. Helsinki: Yliopistopaino, 52-82.

Revonsuo, A. 1995. *On the nature of consciousness*. Turku: Painosalama.

Rose, N. 1999. *Powers of freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-232.

Rosenthal, D.M. 1995. Multiple drafts and facts of the matter. Teoksessa Metzinger, T. (toim.) *Conscious Experience*. Kansas: Allen Press, 359-372.

Rudy, D., Grusec, J.E. & Wolfe, J. 1999. Implications of Cross-cultural Findings for a Theory of Family Socialization. *Journal of Moral Education* 28, 3.

Rönkä, A. & Rönkä, T. 1994. Isän viisaus. Saarijärvi: Saarijärven Offset.

Rönkä, T. 1989a. Kasvattajien aktivoimisen opas. 8. uud.painos. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Rönkä, T. 1989b. Ohjaavan kasvatuksen kurssi. 3. uud.painos. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Saarinen, E. 1994. Filosofia. Porvoo: Wsoy.

Salmi, M., Huttunen, J. & Yli-Pietilä, P. 1996. Lapset ja lama. Stakes, raportteja 197. Jyväskylä: Gummerus.

Schaffer, H.R. 1996. Social development. Oxford: Blackwell Publishers.

Seager, W. 1999. Theories of consciousness. An introduction and assessment. London: Routledge.

Seppälä, N. 2000. Yhteisellä lapsen parhaaksi. - Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. Perhebarometri 2000. Väestöliitto. Katsauksia E9. Helsinki: Väestötutkimuslaitos.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 55. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.

Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosialisointi. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sosialisointi. Tampere: Tammerpaino, 7-13.

Siltala, J. 1999. Sosiologinen ja psykologinen minä: minä vuorovaikutuksen historiana ja tunteidynaamisena kokonaisuutena. Teoksessa Näre, S. (toim.) Tunteiden sosiologia. II Historiaa ja säätelyä. Hämeenlinna: Karisto, 371-465.

Silverman, D. 1997. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. 1. painos 1993. London: Sage.

Sinkkonen, M. & Pulkinen, L. 1996. Elämänrakenne parhaassa aikuisiässä. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 333. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Symington, N. 1990. The possibility of human freedom and its transmission (with particular reference on the thought of Bion). *International Journal of Psychoanalysis*, 71-95.

Säljö, R. 1996. Minding action - conceiving the world versus participating in cultural practices. Teoksessa Dall'Àlba, G. & Hasselgren, B. (toim.) *Reflections of Phenomenography. Toward a Methodology*. Göteborg studies in educational sciences 109. Göteborg: Kompendiant, 19-33.

Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 229. Helsinki: Hakapaino.

Takala, M. 1979. Perheen elämäntapa, vanhempien kasvatustietoisuus ja lasten sosiaalinen kehitys. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Julkaisuja 219.

Tolkki-Nikkonen, M. 1996. Sosiaalinen oppiminen - esimerkkinä perhe-elämän kehitys. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Saarjärvi: Gummerus, 185-192.

Turunen, K.E. 1993. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua Georg Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Tampereen yliopisto. Tampere: Gummerus

Uljens, M. 1989. Fenomenografi: forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. 1993. The essence and existence of phenomenography. *Nordisk Pedagogik* 13, 134-147.

Uljens, M. 1996. On philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa Dall'Àlba, G. & Hallesgren, B. (toim.) *Reflections of phenomenography. Toward a Methodology*. Göteborg studies in educational sciences 109. Göteborg: Kompendiant, 103-128.

Valsiner, J. & Litvinovic G. 1996. Processes of generalisation in parental reasoning. Teoksessa Harkness, S. & Super, C. (toim.) *Parents Cultural Belief System*. New York: Guilford Press, 56-82.

Vincent, C. & Warren, S. 1998. Becoming a better parent? Motherhood, education and transition. *British Journal on Sociology of Education* 19, 2, 177-193.

Vygotski L.S. 1978. *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (toim.) Cambridge: Harvard University press.

Vygotski L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Alkup.1931. Suom. Helkama K & Koski-Jännes, A. Espoo: Weilin+Göös.

Vygotsky, L. 1994. The methods of reflexological and psychological investigation. Teoksessa Van Der Veer, R. & Valsiner, J. (toim.) The Vygotsky Reader. Oxford: Blackwell, 27-45.

Välimäki, A-L. & Rauhala, P-L. 2000. Lasten päivähoiton taipuminen yhteiskunnallisiin murrokseen Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 5, 387-405.

Väri, V-M. 2000a. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. 3. korj. painos. Alkup.1997. Tampere: CityOffset.

Väri, V-M. 2000b. Maailma muuttuu, mutta kasvatusta pysyy – auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana. Kasvatusta 31, 2, 130-141.

Walker, L. & Henning, K. 1999. Parenting style and the development of moral reasoning. Journal of Moral Education. 28, 3, 359-375.

Weniger, E. 1952. Die eigenständigkeit der erziehung in theorie und praxis. Weinheim: Beltz.

Wertch, J. 1991. Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action. USA: Harvester Wheatsheat.

Wertsch, J. 1995. The need for action in sociocultural research. Teoksessa Wertsch, J., Del Rio P., Alvarez, A. Sociocultural Studies of Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 56-74.

Wilenius, R. 1978. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusta filosofian luonnos. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.

White, J. & Marshall, S. 2001. Consciously inclusive family research: Can we get there from here? Journal of Marriage & Family, 63, 3, 895-899.

von Wright, G.H. 1996. Ihminen kulttuurin murroksessa. Keuruu: Otava.

Ziehe, T. 1992. Uusi nuorisosa. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. Siironen, R. & Tuormaa, J. 2. painos. Alkup. 1982. Jyväskylä: Gummerus.

## **Painamattomat lähteet**

Early childhood education and care policy in Finland. 2000. Background report prepared for the OECD thematic review of early childhood education and care policy.

Niemi, H. 2000. Kasvatuksen filosofiat. Rohkeasti perhe. Kodin viikon seminaari eduskunnassa 26.9.2000. Lehdistötiedote. Helsinki: Väestöliitto.

Popkewitz, T. 2000. Rethinking the political: Reconstituting national imagenaries and producing difference in the practices of schooling. Paper prepared for New directions: Education, social justice and the millenium, Umeå University, Sweden, June 2000.



## LIITTEET

### Liite 1. Kasvatustiedon lähde

Omat vanhemmat	<b>1,2,3,4,5,6,7,9</b> ,10,11,12,13,14,15,17	15
Muut sukulaiset	<b>2,3,4,8,9</b> ,11,12,13,14,17	10
Ystävät	<b>1,2,3,4,5,6,7,8</b> ,10,11,12,14,15,16,17	15
Naapurit	<b>1,2,3,4,5,6,7,8,9</b> ,14	10
Käytännön kokemus	<b>5,6,7,9</b> ,11,12	6
Neuvola	<b>1,5</b> ,10,11,12,14	6
Muu organisaatio	<b>1,3,6,7</b> ,14	5
Päiväkoti	<b>1,4,5,8</b> ,11,12	6
Lasten koulu	11,12,14	3
Lehdet	<b>1,2,3,5,7,8,9</b> ,11,12,13,15,16	12
Kirjat	<b>1,2,3,4,6,9</b> ,10,11,12,13,14,15,16,17	14

## Liite 2. Esitiedot ja haastattelurunko

(1/2)

1. Nimi .....
2. Osoite .....  
\* Kuinka kauan olet asunut alueella .....
3. Puhelin .....
4. Syntymävuosi .....
5. Koulutus .....
6. Ammatti .....
1. kokopäivätyö 2. osapäivätyö 3. satunnaista työskentelyä  
1. äitiyslomalla 2. hoitovapaalla  
3. kotihoitovapaalla (kotihoitontuki) 4. vuorotteluvapaalla  
5. opintovapaalla 6. työtön. ....  
7. koska mahdollisesti palaa töihin .....
7. Siviilisäätty 1. naimaton 2. naimisissa 3. avoliitossa 4. eronnut/ leski
8. Lasten huoltaja 1. äiti 2. isä 3. yhteishuoltajuus 4. missä lapsi viettää suuriman osanvuorokaudesta .....
9. Perheenjäsenet 1. äiti 2. isä 3. äitipuoli 4. isäpuoli 5. yhteiset lapset .....  
6. oma lapsi ..... 7. puolison lapsi ..... 8. ottolapsi .....
10. Lapsen sukupuoli ja ikä  
1. tyttö.....  
2. poika.....
11. Missä lapsi on päivähoidossa  
1. kotona ..... (määrä/ hoidon syy)  
2. päiväkodissa .....  
3. perhepäivähoitossa .....  
4. päiväkerhossa .....  
5. sukulainen hoitaa .....  
6. ....

12. Kasvatustiedon lähde (yleisesti kasvatuksesta)

1. omat vanhemmat 2. sukulaiset 3. ystävät 4. naapurit 5. neuvola  
6. perheneuvola 7. päiväkerho 8. päiväkotiki 9. koulu 10. tv 11. radio  
12. internet 13. lehdet 14. kirjat 15. MLL:n kurssi 16. muu kurssi

.....  
.....

13. Käsitukset vanhempainkurssista

- \* vastasiko kurssin sisältö tarpeita, odotuksia
- \* miten kurssi vaikuttaa lasten kasvattamiseen
- \* esimerkkejä: ennen - nyt, toimivuus

14. Käsitukset lasten kasvatuksesta

- \* mitä on lasten kasvatus
- \* mikä on tärkeää lasten kasvatuksessa, kasvatustavoitteet
- \* kasvatusmenetelmät, ongelmien ratkaisu
- \* päätöksenteon tavat perheessä
- \* miten muut vanhemmat kasvattavat
- \* lapsen oikeudet

15. Käsitukset vanhemmuudesta

- \* vanhemman tehtävät, millainen vanhemman pitäisi olla
- \* vanhemman vastuu
  - kenellä on vastuu kasvatuksesta, isällä vai äidillä/ kummallakin .  
(yhteiskunnalla eli päiväkodin henkilökunnalla, koululla jne.)
  - jos perheessä on sisar- tai velipuoli, kenellä tällöin on vastuu
- \* vanhemman velvollisuudet

16. Ihmiskäsitys

- \* aikuisen perusolemusolemus ja kehitysmahdollisuudet
  - kasvun tarkoitus
- \* aikuisen asema yhteiskunnassa ja kehitysmahdollisuudet
- \* lapsen perusolemus ja kehitysmahdollisuudet
  - kasvun tarkoitus
- \* lapsen asema yhteiskunnassa ja kehitysmahdollisuudet

17. Käsitukset arvoista

- \* mikä on tärkeää/ tärkeintä elämässä
- \* kasvatuksen päämäärä
- \* arvot lasten kasvatuksessa
- \* mitä haluaisit lapsen arvostavan

### **Liite 3. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat**

(Henkilöiden järjestys on satunnainen)

Rakennusinsinööri, projekti-insinööri. 40v. Naimisissa. Lapset 2 ja 8v.

Kunto-hoitaja, hoitovapaalla. 38v. Naimisissa. Lapset 2 ja 8v.

Sosionomi, eläkeryhmän päällikkö. 39v. Eronnut. Lapsi 8v.

Merkonomi, shiatsu-hieroja, työtön. 30v. Eronnut. Lapsi 2v.

Merkonomi, toimistosihteeri. 44v. Naimisissa. Lapset 9 ja 12v.

Yo-merkonomi, kirjanpitäjä, hoitovapaalla. 42v. Naimisissa. Lapset 2 ja 4 v.

Merkantti, puhelinmyyjä, työtön. 44v. Naimisissa Lapset 2 ja 4v.

Tradenomi, hoitovapaalla. 26v. Naimisissa. Lapsi 1 1/2v.

Artesaani ja vartija, lähihoitaja koulutuksessa. 30v. Eronnut. Lapset 4, 6, 8 v.

Filosofian maisteri, kotiäiti, äitiyslomalla. 29v. Naimisissa Lapset 6kk ja 3v.

Merkonomi, hoitovapaalla. 38v. Naimisissa. Lapsi 2v.

Hammashoitaja, työtön. 32v. Avoliitossa. Lapset 3 ja 5v.

Yo-merkonomi, pankkitoimihenkilö, työtön. 28v. Naimisissa. Lapset 3 ja 5v.

Teologian maisteri, uskonnon opettaja. 41v. Eronnut. Lapset 4 ja 5v.

Kampaaja, äitiyslomalla. 33v. Naimisissa. Lapset 6kk ja 4v.

Merkonomi, verosihteeri. 36v. Naimisissa. Lapset 7 ja 9v.

Tarjoilija, äitiyslomalla. 30v. Naimisissa. Lapset 8 kk ja 2 v.

**Liite 4. Aktivoinnin tavoitteet (Rönkä & Rönkä 1994, 236.)**

Periaate/ psykologinen rakenne	Ihmissuhdetaidot	Tavoite/kasvatustavoite
<p>Hyväksyntä (valta)</p> <p>Välittäminen (tiedonkulku)</p> <p>Luottamus (rooli)</p>	Jatkuva itsensä kehittäminen	Innostun itseni jatkuvasta kehittämisestä ja vaikuttamisesta omiin asioihin * aloitekykyinen
	Ongelmanratkaisu (kontrolli)	Osallistun päätöksentekoon, ratkaisemaan yhteiset ongelmat * yhteistyökykyinen
	Itseilmaisu (selkeys)	Pystyn ilmaisemaan tunteita ja mielipiteitä * itseänsä ilmaiseva (luova)
	Auttaminen (tuki)	Luottaen itseäni osaan kuunnella/ auttaa/ tukea toista * itseänsä luottava
	Itsetuntemus (identiteetti)	Tunnen itseäni, hyviä ja huonoja puoliani, saan myös epäonnistua * itseään tunteva
	Selkeät arvot	Pohdin mikä on tärkeää elämässä * arvojaan selkiyttävä
	Tutustuminen	Tutustun uusiin ihmisiin ja harrastuksiin * ystävystyvä

## **Liite 5. Vanhempainkurssin kuvaus**

**I.** Tutustuminen ja kurssin esittely, jonka jälkeen vanhemmat pohtivat ryhmissä mitä asioita haluaisivat kurssilla käsiteltävän. Kouluttaja kertoi liittävänsä vanhempien toiveet kurssiohjelmaan. Kurssin perusajatuksia: 1. Ohjaava kasvatus perustuu oletukseen ihmisen hyvydestä. 2. Johdonmukaisuus kasvatuksessa on tärkeää ja valtataistelua on vältettävä. 3. Vanhemmat ovat omien lastensa kohdalla asiantuntijoita ja vastuussa lapsistaan.

Kouluttaja kuvasi lyhyesti millaisia ovat 1-2-vuotiaiden fyysiset- ja psyykkiset perustarpeet, kuten myös kuinka lapsi yleensä käyttäytyy tämän ikäisenä. Erityisesti hän korosti, että luottamus lapseen on tärkeää. Vanhemmat pohtivat ryhmissä millaiseksi vanhemmat haluaisivat lapsensa kasvavan. Vanhemmat listasivat seuraavia toiveita: lapsesta kasvaisi empaattinen, hyvän itsetunnon omaava, vanhempia kunnioittava, tavallinen ihminen, ihminen joka pärjää, ihminen joka osaa sanoa ei, tunteet näyttävä, rehellinen, kohtelias, joustava, vahva, positiivisen asenteen omaava.

Seuraava tehtävä oli itsearviointi- ja perheenvoimavarat lomakkeen täyttö. Kouluttajan mukaan tehtävän avulla voi arvioida, miten yleensä suhtautuu ihmisiin ja millä tavalla haluaisi kehittyä ihmissuhteissa. Lomakkeet jäivät vanhempien omaan käyttöön. Lopuksi kouluttaja totesi vanhempien vastuun tarkoittavan sitä, että auttaa lasta kasvamaan irti vanhemmistaan. Tärkeää on muistaa että muutos lähtee itsestä, muita ei voi muuttaa. Kotitehtävä: tarkkailtava omaa, lapsen ja puolison käyttäytymistä: kuinka paljon kieltää, kiittää ja pyytää anteeksi.

**II.** Kurssitoiveet liittyivät lapsen (18 mainintaa) ja oman (12 mainintaa) käyttäytymisen säätelyyn. Lisäksi toivottiin tietoa avioeron vaikutuksesta lapseen sekä tietoa lapsen psyykkisestä kehityksestä. Seuraavaksi pohdittiin pienryhmissä elämän arvoja. Ideana oli saada vanhemmat pohtimaan millainen yhteys heidän arvoillaan on omaan ajankäyttöön. Tavoitteena oli myös herättää ajatuksia arvojen vaikutuksesta suhteessa esimerkkinä olemiseen. Kouluttaja korosti oman esimerkin vaikutusta lapsen käyttäytymiseen, kuten myös lapsen perusturvallisuuden tunteen merkitystä kasvatuksessa. Edellisen kerran tehtävä purettiin ryhmissä, jonka jälkeen siirryttiin harjoittelemaan aktiivista ja eläytyvää kuuntelua. Kotitehtävä: eläytyvä kuuntelu.

**III.** Rentoutusharjoituksen jälkeen vanhemmat pohtivat ryhmissä mitä yhteistä heillä on. Edellisen kerran tehtävän purku: kaksi vanhemmista kertoi eläytyvän kuuntelun auttavan. Seuraavaksi siirryttiin harjoittelemaan pienryhmissä eläytyvää kuuntelua. Jokainen ryhmä ”esitti” oman osuutensa. Tämän jälkeen ryhmissä suunniteltiin näytelmiä joiden aiheena oli: huomaa hyvä lapsessa. Näytelmät esitettiin ryhmittäin. Tarkoituksena oli saada vanhemmat eläytymään lapsen asemaan ja huomaamaan hyvä lapsessa. Kouluttajan mukaan kasvatukseen pitäisi olla tunnustus ja kannustus, koska siten lapsen itseluottamus kehittyy häiriöttä. Ongelmatilanteissa pitäisi pienestäkin edistymisestä antaa heti tunnustusta. Ratkaisukeskeiseen näkökulmaan kuuluu positiivisten hetkien ja tekojen vahvistaminen. ”Jos lapset ovat kylläisinä tyytyväisiä, antakaa heille ruokaa.” Jatkuvassa ongelmatilanteessa pitäisi jättää ei-toivottu käyttäytyminen täysin vaille huomiota.

Seuraavaksi kouluttaja jakoi monisteita, jotka käsittelivät sisaruskateutta. Kirjasta koottujen ajatusten sanoma on sama kuin ohjaavan kasvatuksen ideologiasa. Vanhempia kehoitetaan tarkkailemaan ajankäyttöään eli onko riittävästi lasten kanssa. Kaikki tunteet ovat sallittuja, väkivaltaiset teot kuitenkin eivät. Jokaista helpottaa kun ymmärtää miltä toisesta tuntuu, empaattisuutta korostetaan. Vertaailua omien ja muiden lasten välillä pitäisi välttää, kuten myös lapsen ääneen arvostelua. Yleensä pitäisi antaa lasten itse selvittää ongelmansa mahdollisimman itsenäisesti. Aikuinen ei voi ratkaista lasten välisiä ongelmia, mutta voi helpottaa välejä toimimalla sovittelijana. Kotitehtävä: positiivisen kannustamisen antaminen.

**IV.** Aluksi kouluttaja kertasi ihmisen henkisiä perustarpeita, joita ovat: hyväksyminen, välittäminen ja luottamus. Perhetyyppinä joissa on ongelmia: perheessä tunteeton kasvatus, ankara kasvatus, ylisuojeleva kasvatus. Seuraavaksi siirryttiin edellisen kerran tehtävän purkuun: ”tuli itselle ja lapselle hyvä olo”, ”aika pienikin näköjään ymmärtää kehun päälle”. Tämän jälkeen oli kertaus kurssilla käsitellyistä asioista eli hyväksyntä, rakkaus, luottamus ja eläytyvästi kuuntelu on tärkeää. Selkeät arvot ja arvojärjestys ovat olennaisia asioita, myös oma esimerkki on merkittävä koska se vaikuttaa 80-90 % enemmän kuin se mitä vanhemmat sanovat. Seuraavaksi vanhemmat pohtivat ryhmissä millainen on hyvä isä. Keskustelun virikkeenä oli lehtiartikkeli Sinkkosen kirjasta: Yhdessä isän kanssa. Artikkelin herätti runsaasti keskustelua isyydestä ja isän tehtävistä. Keskustelun kiihkeys johtui osittain siitä, että muutamat vanhemmista ovat eronneita ja näkevät isän merkityksen melko erilaisena kuin Sinkkonen eli pienempänä. Kouluttaja korosti kuitenkin erästä Sinkkosen viestin tärkeyttä: ”Voi olla lapsen ystävä, ei kaveri ja aikuisten huolet ei kuulu lapsille”.

Ohjelmassa seurasi ohjaavan kasvattajan määrittelyä, josta keskustelu lainahti rajojen asettamiseen ja rankaisemiseen. Kouluttaja ja vanhemmat kertoivat kokemuksiaan lasten fyysisestä rankaisemisesta. Esimerkiksi yksi äideistä kertoi istuneensa lapsensa päällä toista tuntia. Seuraavaksi kouluttaja kertoi millainen on yleensä 4-vuotias. Hän korosti, että kasvatukseen kuuluu myös kohtuullinen kuri ja sana ei. Vanhemmille jaettiin monistenippu jonka aiheena on: lapsen normaali kehitys eri ikäkausina 1-16 v. Sisältö on koottu MLL:n ikäkausilehtisistä ja Wahlgreenin lapsikirjasta. Lopuksi kouluttaja korosti, että kaikilla on erilaisia tarpeita ja arvoja. Jos aikuinen haluaa lukea lehteä pitää perustella: ”mä haluan nyt lukea lehteä”. Vanhemman kommentti: ”ei lukemisesta tule mitään kun lapsi potkii”. Kotitehtävä: jatketaan myönteistä ajattelua ja jokainen tuo valokuvan perheestään.

**V.** Aluksi ohjelmassa oli valokuvien katselua ja keskustelua nimistä. Eräs äideistä oli lukenut MLL:n julkaiseman kirjan: Ketjureaktio, lapset ja avioero. Hän kertoi kirjan sisällöstä, joka luonnollisesti vastasi ohjaavan kasvatuksen ideologiaa. Kouluttajan mukaan omien tunteiden kanssa pitää oppia tulemaan toimeen, siitä elämissä on kyse. Seuraavaksi kerrattiin mitä eroa on määräilevällä ja ohjaavalla kasvattajalla. Tunneilmaisuus minä-viestein on tärkeää, eli ”mitä tunteita lapsen käyttäytyminen sinussa aiheuttaa ja miten se estää sinun tarpeitasi”. Kritiikin pitäisi olla rakentavaa. Ryhmissä harjoiteltiin eri tunneilmaisuja ja ne purettiin näytellen. Kotitehtävä: mietittävä mikä ärsyttää ja harjoiteltava minä-viestintää.

**VI.** Vanhemmat kertoivat toisilleen asuinalueestaan pienryhmittäin. Edellisen tehtävän purku: vanhemmat eivät vastanneet. Millainen olen kasvattajana - miten ilmaisen tunteeni: autoritäärisen ja ohjaavan kasvattajan vertailua. Kouluttajan mukaan koko elämä on sitä, että opetellaan tulemaan toimeen omien tunteiden kanssa, joiden tunnistaminen helpottaa puolison ja lapsen ymmärtämistä. Seuraavaksi harjoiteltiin tunteen ilmaisua ensin pelkällä katseella, sitten kosketuksella ja lopuksi äänellä. Tämän jälkeen ryhmissä kirjattiin ärsyttäviä asioita ja mietittiin kuinka asiat voisi kääntää positiivisiksi. Esimerkiksi: ”jos koululainen ei ehdi siivoamaan, ajatellaan myönteisesti, että sillä on niin paljon tekemistä ettei hän ehdi siivoamaan”. Lapsen pitäisi kehittää kykyä ottaa vastuuta omista asioistaan ja kykyä ottaa muut huomioon. Kehittyminen alkaa kun lapseen luotetaan ja häntä kannustetaan - kuunnellaan eläytyvästi. Ratkaisukeskeisen ajattelutavan ydin: asennoidutaan siten, että ongelmat on ratkaistavissa ja niihin voi olla monta ratkaisua. Mikään ongelma ei kestä ikuisesti. Kotitehtävä: tehdään kotona jotain toisin eli muutetaan joku tuttu kuvio. Huomaa hyvä lapsessa.

**VII.** Aluksi oli leikkimielinen psykologinen testi, jonka jälkeen edellisen kerran kotitehtävän purku. Vanhemmat eivät vastanneet kysymykseen miten he ovat toimineet toisin, mutta kouluttaja totesi kahden vanhemman käyneen kampaajalla. Seuraavaksi oli perustelutaidon harjoitus ryhmissä annettujen aiheiden pohjalta. Opeteltiin myönteisen palautteen antamista ja pohdittiin mitä ongelmia palautteen antamisessa on. Oikean palautteen antaminen on eläytyvän kuuntelemisen ohella eräs parhaita tapoja tukea toista ihmistä. Kun eläytyvästi kuunnellaan toista hänen ongelmissaan, annettavassa palautteessa ei lisätä mitään omia ajatuksia: ”nyt sua varmaan harmittaa”. Toiseen voi vaikuttaa myönteisesti ja pysyvästi vain tunnetasolla. Tunteiden tulee olla suotuisat, jotta neuvojen vaikutus olisi sitä, mitä kasvattaja toivoo. Lopuksi jokainen kirjoitti jotain positiivista jokaisesta osallistujasta ja palaute annettiin kurssitodistuksen mukana.